O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL

JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGOGICAS

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

O presente artigo analisa a importância do neurodesenvolvimento infantil e o papel do lúdico na formação integral da criança, destacando jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas essenciais. Com base em fundamentos teóricos e legais, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a pesquisa evidencia que o brincar é um direito fundamental da criança, promovendo não apenas o lazer, mas também o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social. Ao abordar a integração entre práticas pedagógicas e neurodesenvolvimento, o artigo demonstra que atividades lúdicas favorecem a criatividade, a atenção, a resolução de problemas, a cooperação e a empatia, tornando-se instrumentos estratégicos para a aprendizagem significativa. O estudo também enfatiza que o lúdico contribui para a formação integral, ao unir aspectos cognitivos, físicos, afetivos e sociais, fortalecendo a educação de forma holística. Destaca-se a relevância de orientar educadores e profissionais da área sobre o uso intencional de jogos e brincadeiras, garantindo que as práticas pedagógicas respeitem o ritmo de desenvolvimento infantil e estimulem a autonomia e a expressão individual.

Palavras-chave: neurodesenvolvimento; lúdico; jogos e brincadeiras; educação infantil.

CHILD NEURODEVELOPMENT AND THE IMPORTANCE OF PLAY IN INTEGRAL DEVELOPMENT: GAMES, TOYS, AND PLAY ACTIVITIES AS PEDAGOGICAL TOOLS.

This article examines the importance of child neurodevelopment and the role of play in the integral development of children, highlighting games, toys, and play activities as essential pedagogical tools. Based on theoretical and legal frameworks, such as the 1988 Brazilian Federal Constitution, the Child and Adolescent Statute, and the National Education Guidelines and Framework Law, the study shows that play is a fundamental right of children, promoting not only leisure but also cognitive, motor, emotional, and social development. By addressing the integration of pedagogical practices and neurodevelopment, the article demonstrates that playful activities foster creativity, attention, problem-solving, cooperation, and empathy, serving as strategic instruments for meaningful learning. The study also emphasizes that play contributes to integral development by combining cognitive, physical, affective, and social aspects, strengthening education in a holistic manner. The article highlights the importance of guiding educators and professionals in the intentional use of games and play activities, ensuring that pedagogical practices respect the pace of child development and stimulate autonomy and individual expression.

Keywords: neurodevelopment, play, games and play activities, integral development, early childhood education.

O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA FORMAÇÃO INTEGRAL: JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS.

Simone Helen Drumond Ischkanian
Gladys Nogueira Cabral
Silvana Nascimento de Carvalho
Sygride Nascimento de Carvalho
Gabriel Nascimento de Carvalho
Sandro Garabed Ischkanian

1. INTRODUÇÃO

O neurodesenvolvimento infantil constitui um processo complexo que envolve a interação dinâmica entre maturação biológica, experiências socioculturais e estímulos ambientais oferecidos nos primeiros anos de vida. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil enfatiza que o brincar representa uma linguagem própria da infância e um meio privilegiado de construção de conhecimentos, ao reconhecer a atividade lúdica como prática estruturante da aprendizagem (Brasil, 1998). A compreensão desse fenômeno exige reconhecer que a criança aprende por meio da experimentação concreta, reorganizando percepções e significados a partir de experiências simbólicas, corporais e sociais que ocorrem nos espaços educativos.

A infância passou por profundas transformações conceituais ao longo da história da educação brasileira, o que repercute diretamente nas práticas pedagógicas contemporâneas. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece a criança como sujeito de direitos, garantindo condições para seu desenvolvimento integral e reconhecendo o valor social do lazer e da educação (Brasil, 1988). O ambiente escolar, nesse cenário, deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a constituir um espaço de experiências que mobilizam curiosidade, afetividade e autonomia.

> É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se devem confundir situações nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão. (Brasil, 1998, p.29)

A relação entre brincar e aprender tem sido objeto de investigação em distintas correntes teóricas que identificam na ludicidade um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo. Piaget argumenta que o jogo contribui para a construção do pensamento simbólico e para a organização das estruturas mentais que sustentam o raciocínio infantil (Piaget, 1975). A atividade lúdica oferece oportunidades para que a criança teste hipóteses, observe resultados e elabore novas formas de compreensão do mundo, promovendo avanços significativos na inteligência prática.

O desenvolvimento emocional também encontra no brincar um terreno fértil para expressão e elaboração de experiências internas. Winnicott compreende o ato lúdico como espaço potencial no qual a criança articula realidade e imaginação, favorecendo a constituição do self e o amadurecimento psíquico (Winnicott, 1975). Essa perspectiva amplia a compreensão pedagógica ao situar o jogo como elemento que ultrapassa o entretenimento, assumindo função estruturante na saúde emocional e na segurança afetiva.

A socialização infantil ganha densidade quando mediada por experiências coletivas de brincadeira, nas quais regras, papéis e negociações são constantemente reconstruídos. Vygotsky explica que o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal que permitem à criança operar em níveis mais elaborados de pensamento mediante interação social (Vygotsky, 2007). A aprendizagem emerge da colaboração entre pares e adultos, constituindo um processo em que linguagem, imaginação e ação convergem para formar competências sociais e cognitivas complexas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil reforçam que a criança é sujeito histórico que aprende ao explorar, questionar e produzir cultura em contextos de interação significativa (Brasil, 2009). Tal entendimento desloca o foco pedagógico da mera instrução para a criação de ambientes que favoreçam descobertas, experimentações e construções coletivas de sentido. O professor assume papel de mediador sensível, capaz de organizar experiências que respeitem ritmos individuais e valorizem as expressões infantis.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº5 2009 (DCNEI):

> As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº5 2009), define criança como: [...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A Base Nacional Comum Curricular define a intencionalidade educativa como elemento central das práticas desenvolvidas na educação infantil. O documento ressalta que experiências lúdicas permitem que crianças conheçam a si mesmas e compreendam as relações com a cultura e a natureza por meio da exploração ativa (Brasil, 2017). O currículo, nesse contexto, integra cuidado e educação em um movimento contínuo que favorece aprendizagens significativas e desenvolvimento integral.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2017 p. 39)

A história da legislação educacional brasileira revela avanços progressivos na valorização da infância como etapa específica do desenvolvimento humano. Desde a Lei 4.024/1961 até a Lei 9.394/1996, observa-se a ampliação do entendimento sobre a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a singularidade do aprender infantil (Brasil, 1961; Brasil, 1996). A dimensão lúdica passa a ser reconhecida não apenas como metodologia, mas como princípio estruturador da experiência educativa.

O Estatuto da Criança e do Adolescente consolida a noção de proteção integral, defendendo condições que favoreçam o desenvolvimento físico, emocional e social das crianças em ambientes seguros e estimulantes (Brasil, 1990). O brincar, nesse cenário, é compreendido como direito que sustenta processos de socialização e aprendizagem, refletindo a responsabilidade compartilhada entre família, escola e sociedade na garantia de experiências formativas significativas.

A compreensão do lúdico como ferramenta pedagógica exige análise crítica das práticas docentes e da organização curricular. Kishimoto observa que o jogo educativo precisa preservar elementos de espontaneidade para manter seu potencial formativo, evitando a instrumentalização excessiva que descaracteriza a experiência infantil (Kishimoto, 1994). O equilíbrio entre liberdade exploratória e objetivos pedagógicos representa um dos desafios centrais da prática docente contemporânea.

Pesquisas sobre aprendizagem indicam que ambientes ricos em estímulos simbólicos favorecem a consolidação de competências cognitivas complexas. Château destaca que o jogo infantil envolve experimentação de papéis sociais e elaboração de regras que contribuem para o desenvolvimento moral e intelectual (Château, 1987). A criança aprende a regular comportamentos, antecipar consequências e construir estratégias de resolução de conflitos a partir dessas vivências.

O desenvolvimento motor também se encontra estreitamente vinculado às experiências lúdicas, sobretudo quando atividades corporais são integradas ao cotidiano escolar. Negrine ressalta que o movimento constitui linguagem fundamental para a criança compreender limites, possibilidades e relações espaciais (Negrine, 1994). Jogos de movimento, dança e exploração sensorial ampliam a percepção corporal e reforçam processos de aprendizagem conectados ao corpo em ação.

Estudos contemporâneos sobre inovação educacional apontam para a integração entre recursos tecnológicos e práticas lúdicas como estratégia para ampliar o engajamento discente. Cabral e colaboradores analisam o uso de ferramentas digitais como mediadoras do pensamento crítico e da inclusão de diferentes perfis de aprendizagem (Cabral et al., 2025). A mediação tecnológica, quando articulada ao brincar, potencializa experiências investigativas e favorece múltiplas linguagens expressivas.

O campo metodológico da pesquisa educacional oferece suporte para compreender a relevância científica do estudo sobre ludicidade e neurodesenvolvimento. Batista e Kumada ressaltam

que revisões bibliográficas rigorosas permitem mapear tendências e identificar lacunas na produção acadêmica sobre práticas pedagógicas (Batista; Kumada, 2021). A análise sistemática de referenciais teóricos possibilita construir interpretações consistentes sobre a relação entre brincar e aprendizagem.

A pesquisa documental constitui estratégia relevante para examinar políticas públicas e normativas que orientam a educação infantil no Brasil. Fávero e Centenaro apontam que documentos oficiais revelam concepções históricas de infância e orientações pedagógicas que moldam práticas escolares (Fávero; Centenaro, 2019). A interpretação desses marcos legais contribui para compreender o posicionamento institucional do lúdico como direito e prática educativa.

A literatura especializada em desenvolvimento infantil ressalta a importância do imaginário e da narrativa como componentes do brincar. Zilberman discute o papel da literatura infantil na formação simbólica da criança e na construção de sentidos sobre o mundo social (Zilberman, 2001). Histórias, dramatizações e jogos narrativos ampliam repertórios linguísticos e favorecem experiências estéticas que dialogam com processos cognitivos e emocionais.

A aprendizagem significativa ganha profundidade quando o conhecimento é construído a partir de experiências concretas e emocionalmente relevantes para a criança, pois o envolvimento afetivo potencializa a compreensão e a permanência dos saberes. Ischkanian e colaboradores ressaltam que o brincar integra pensamento, emoção e ação em um processo dinâmico que favorece a assimilação e a acomodação de novos conhecimentos, aproximando o desenvolvimento cognitivo das vivências cotidianas (Ischkanian et al., 2024; Brasil, 2017). Nesse contexto, o ambiente educativo que valoriza o lúdico transforma-se em um espaço de protagonismo infantil, no qual a criança participa ativamente da construção do próprio percurso de aprendizagem e fortalece sua autonomia intelectual.

> Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38)

A proposta de brincar cotidianamente, em múltiplos espaços, tempos e interações, amplia o contato com produções culturais e diversifica experiências sensoriais, emocionais, corporais e sociais, promovendo uma formação mais ampla e humanizada (Brasil, 2017, p. 38). Quando jogos, brincadeiras e interações se articulam intencionalmente ao currículo, a escola favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade de estabelecer relações significativas entre conhecimento e realidade. O lúdico deixa de ser apenas uma prática complementar e assume papel estruturante na educação infantil, criando condições para uma aprendizagem viva, participativa e inovadora, capaz de conectar desenvolvimento integral, prazer em aprender e construção ativa do conhecimento.

Aspectos socioemocionais emergem com intensidade nas práticas lúdicas, permitindo que crianças experimentem cooperação, negociação e resolução de conflitos em situações espontâneas. Santos observa que brinquedos e brincadeiras funcionam como mediadores culturais que ajudam na construção da identidade e na compreensão do outro (Santos, 1999). A experiência compartilhada contribui para o desenvolvimento da empatia e para o fortalecimento das relações interpessoais.

A garantia do direito ao brincar encontra respaldo em documentos internacionais que reconhecem a infância como etapa merecedora de proteção e estímulo ao desenvolvimento pleno. A Convenção sobre os Direitos da Criança destaca a importância do lazer e das atividades recreativas para o crescimento saudável, influenciando políticas educacionais contemporâneas (ONU, 1990). A integração entre direitos legais e práticas pedagógicas reforça a responsabilidade social de promover experiências educativas humanizadoras.

A discussão sobre neurodesenvolvimento infantil e ludicidade evidencia a necessidade de repensar a escola como espaço de criação, investigação e expressão plural. Vygotsky e Piaget convergem ao indicar que o conhecimento emerge da interação ativa da criança com o ambiente e com os outros sujeitos (Vygotsky, 1988; Piaget, 1975). O presente estudo parte dessa compreensão para analisar como jogos, brinquedos e brincadeiras constituem ferramentas pedagógicas capazes de articular desenvolvimento cerebral, aprendizagem significativa e formação integral na educação infantil contemporânea.

2. DESENVOLVIMENTO

O neurodesenvolvimento infantil constitui um processo marcado pela interação contínua entre maturação biológica, experiências simbólicas e contextos socioculturais que moldam a aprendizagem desde os primeiros anos de vida. A compreensão dessa dinâmica exige reconhecer que o brincar atua como uma linguagem própria da infância, capaz de transformar experiências sensoriais em estruturas mentais complexas, conforme discutido por Jean Piaget ao analisar a formação do símbolo na criança (Piaget, 1975). A atividade lúdica permite que a criança explore hipóteses sobre o mundo, organize percepções e construa significados que se articulam ao desenvolvimento cognitivo e emocional de maneira indissociável.

A educação infantil contemporânea tem avançado na compreensão do brincar como elemento estruturante do currículo, deslocando práticas centradas apenas na transmissão de conteúdos. O pensamento de Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem e pelo jogo simbólico, favorecendo a internalização de funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2007). Nesse horizonte teórico, o espaço pedagógico torna-se ambiente de construção compartilhada, no qual crianças elaboram conhecimentos por meio da colaboração e da imaginação.

A dimensão emocional do brincar revela-se determinante para o desenvolvimento integral, pois experiências lúdicas oferecem segurança psíquica e liberdade expressiva. Donald Winnicott compreende o jogo como território intermediário entre realidade interna e externa, permitindo que a criança experimente criatividade e autonomia em um espaço potencial de desenvolvimento (Winnicott, 1975). Essa perspectiva amplia o entendimento pedagógico ao evidenciar que aprender envolve sentimentos, vínculos e possibilidades de expressão subjetiva.

A pedagogia do lúdico também se relaciona ao direito da criança de participar ativamente de sua formação, reconhecendo-a como sujeito capaz de interpretar e reinventar o mundo ao redor. A reflexão de Rosa Martins sobre responsabilidades parentais aponta para a necessidade de equilibrar proteção e participação infantil, garantindo espaços de escuta e protagonismo nas experiências educativas (Martins, 2009). O brincar assume, nesse sentido, função política e ética ao fortalecer a autonomia e a construção da identidade.

A formação social da criança encontra no jogo coletivo um campo privilegiado para experimentação de regras, negociações e convivência democrática. Vygotsky argumenta que o brincar cria condições para a emergência de comportamentos mais elaborados, pois a criança atua além de seu nível de desenvolvimento atual ao assumir papéis imaginários (Vygotsky, 1988). A experiência lúdica contribui para o desenvolvimento da linguagem, da autorregulação e da capacidade de resolver conflitos em contextos colaborativos.

A pedagogia da animação proposta por Nelson Carvalho Marcellino destaca a importância de ambientes educativos dinâmicos que valorizem a participação ativa dos sujeitos no processo formativo (Marcellino, 1990). O espaço escolar, quando planejado para estimular curiosidade e experimentação, amplia oportunidades de aprendizagem significativa e favorece a integração entre corpo, pensamento e emoção. O lúdico deixa de ocupar posição periférica e passa a constituir elemento organizador das experiências pedagógicas.

O desenvolvimento motor integra-se ao processo cognitivo por meio de atividades que envolvem movimento, manipulação de objetos e exploração espacial. Airton Negrine evidencia que experiências corporais contribuem para a formação de esquemas mentais e para a construção da percepção de si e do ambiente (Negrine, 1994). O corpo em ação torna-se mediador do conhecimento, fortalecendo conexões neurais fundamentais para aprendizagens posteriores.

A literatura sobre infância reforça que brinquedos carregam significados culturais e simbólicos que influenciam a forma como crianças compreendem o mundo. Santa Marli Pires dos Santos analisa o brinquedo como instrumento que favorece imaginação e socialização ao permitir múltiplas interpretações e usos criativos (Santos, 1999). Essa dimensão cultural evidencia que a aprendizagem ocorre em diálogo constante com valores e práticas sociais compartilhadas.

O direito ao brincar é amplamente reconhecido em documentos internacionais que defendem o desenvolvimento integral da infância. A Organização das Nações Unidas estabelece na Convenção

sobre os Direitos da Criança a importância do lazer e das atividades recreativas como dimensões essenciais do bem-estar e da aprendizagem (ONU, 1990). A garantia desse direito implica pensar políticas educacionais que valorizem experiências lúdicas como parte constitutiva da formação humana.

A felicidade no ambiente escolar, abordada por Georges Snyders, oferece contribuição relevante para compreender a relação entre prazer e aprendizagem (Snyders, 1996). Quando a escola reconhece o brincar como experiência legítima de conhecimento, cria condições para que crianças desenvolvam motivação interna e vínculo positivo com o aprender. A atmosfera pedagógica transforma-se em espaço de descoberta e participação ativa.

A pesquisa documental e bibliográfica tem possibilitado compreender a evolução das concepções sobre infância e ludicidade ao longo das políticas educacionais. Estudos de Silva e colaboradores apontam que documentos oficiais refletem mudanças históricas nas formas de compreender a criança e suas necessidades formativas (Silva et al., 2009). Esse olhar investigativo contribui para fortalecer práticas pedagógicas fundamentadas em evidências e orientadas por princípios científicos.

Métodos contemporâneos de revisão sistemática ampliam a consistência das análises sobre educação infantil e neurodesenvolvimento. Page e colaboradores, ao apresentarem o protocolo PRISMA, indicam caminhos metodológicos para organizar dados científicos com rigor e transparência (Page et al., 2021). A aplicação desses referenciais fortalece investigações sobre o impacto do lúdico na aprendizagem, permitindo interpretações mais sólidas e abrangentes.

O debate metodológico também envolve reflexões críticas sobre os caminhos da pesquisa educacional. Narciso e Santana discutem a necessidade de abordagens investigativas que valorizem complexidade e interdisciplinaridade na análise de fenômenos pedagógicos (Narciso; Santana, 2025). O estudo do brincar, inserido nesse contexto, exige articulação entre psicologia, pedagogia e neurociência para compreender suas múltiplas implicações.

A revisão sistemática de literatura tem contribuído para identificar tendências e lacunas na produção acadêmica sobre ludicidade e aprendizagem. Morales destaca que métodos estruturados de revisão permitem analisar evidências de forma crítica, promovendo sínteses consistentes para orientar práticas educacionais (Morales, 2022). Esse movimento fortalece a construção de políticas pedagógicas baseadas em conhecimento científico atualizado.

Narrativas e contos de fadas ocupam papel relevante no desenvolvimento emocional e cognitivo infantil ao estimular imaginação e simbolização. Estudos de Vieira e colaboradores evidenciam que histórias mediadas por recursos pedagógicos favorecem alfabetização e expressão emocional em contextos educativos inovadores (Vieira et al., 2025). A narrativa lúdica amplia repertórios linguísticos e promove identificação com experiências humanas universais.

A análise cultural dos contos revela como o imaginário coletivo influencia processos educativos e formação subjetiva. Marina Warner discute o poder das narrativas tradicionais na construção de valores e identidades, indicando que histórias infantis desempenham papel central na transmissão simbólica entre gerações (Warner, 1994). A integração entre literatura e brincadeira fortalece experiências educativas sensíveis e criativas.

O contexto familiar também participa ativamente do desenvolvimento lúdico, funcionando como primeiro espaço de socialização e aprendizagem. Rosa Martins observa que a participação da criança nas decisões cotidianas contribui para o fortalecimento de autonomia e responsabilidade, aspectos fundamentais para a formação integral (Martins, 2009). A articulação entre família e escola amplia oportunidades de experiências significativas e coerentes com as necessidades infantis.

O brincar cotidiano em diferentes contextos favorece experiências sensoriais e cognitivas que influenciam diretamente o desenvolvimento cerebral. Estudos de Piaget ressaltam que a ação sobre objetos permite a construção progressiva do pensamento lógico e simbólico, essencial para aprendizagens futuras (Piaget, 1975). A experiência prática torna-se base para abstrações mais complexas que emergem ao longo do processo educativo.

Reflexões jornalísticas e sociais reforçam a relevância do direito ao brincar em tempos marcados por rotinas aceleradas e excesso de estímulos digitais. Sheila de Souza Pomilho destaca que espaços lúdicos adequados ampliam oportunidades de convivência e aprendizagem significativa na infância (Pomilho, 2014). A valorização desses espaços representa compromisso social com o desenvolvimento saudável das novas gerações.

A articulação entre neurodesenvolvimento e ludicidade evidencia que jogos, brinquedos e brincadeiras constituem ferramentas pedagógicas capazes de integrar cognição, emoção e cultura em experiências educativas transformadoras. Vygotsky e Winnicott convergem ao demonstrar que a criança aprende quando encontra ambientes que respeitam sua criatividade e estimulam interações significativas (Vygotsky, 2007; Winnicott, 1975). O desenvolvimento integral emerge, portanto, de práticas pedagógicas que reconhecem o brincar como núcleo estruturante do conhecimento e da formação humana.

2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, orientada pela análise interpretativa de produções científicas relacionadas ao neurodesenvolvimento infantil e à importância do lúdico na formação integral, com foco em jogos, brinquedos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas. Essa escolha metodológica considera que os fenômenos educacionais envolvem significados subjetivos e contextos socioculturais complexos, cuja compreensão exige interpretação crítica e aprofundada dos discursos acadêmicos, conforme discutem Narciso e Santana (2025) ao problematizarem os caminhos contemporâneos da pesquisa em educação. O enfoque qualitativo

permite examinar sentidos, concepções e práticas pedagógicas sem reduzir o objeto investigado a métricas exclusivamente quantitativas.

Quanto à natureza, o estudo caracteriza-se como pesquisa básica, direcionada à ampliação do conhecimento científico e ao aprofundamento teórico sobre o tema proposto. Creswell (2021) argumenta que pesquisas dessa natureza buscam interpretar fenômenos e construir compreensões conceituais, contribuindo para o avanço epistemológico das áreas investigadas. A opção por esse delineamento revela o interesse em compreender fundamentos teóricos da ludicidade e suas relações com o neurodesenvolvimento infantil, sem a pretensão imediata de intervenção prática.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo, uma vez que procura mapear conceitos, identificar tendências e organizar contribuições existentes na literatura especializada. Galvão e Ricarte (2019) afirmam que revisões estruturadas favorecem a sistematização do conhecimento, possibilitando uma leitura abrangente do estado da arte. A combinação entre exploração teórica e descrição analítica permite compreender a amplitude das discussões sobre o brincar como ferramenta pedagógica.

Os procedimentos técnicos adotados contemplam pesquisa bibliográfica e documental, considerando a necessidade de reunir materiais científicos e institucionais relevantes para a análise proposta. Batista e Kumada (2021) destacam que a pesquisa bibliográfica requer seleção criteriosa das fontes e interpretação crítica das produções consultadas, evitando reproduções acríticas do conhecimento existente. A literatura revisada constitui base para a elaboração do referencial teórico e sustenta as interpretações desenvolvidas no estudo.

A importância da pesquisa bibliográfica neste trabalho está relacionada à possibilidade de integrar diferentes correntes teóricas que discutem aprendizagem, desenvolvimento infantil e ludicidade. A análise de obras previamente publicadas permite reconhecer convergências e divergências conceituais, ampliando a compreensão do fenômeno investigado, conforme salientam Narciso e Santana (2025) ao abordarem a relevância da revisão crítica na consolidação de investigações educacionais. O levantamento bibliográfico favorece a construção de uma base analítica sólida e consistente.

A pesquisa documental complementa o percurso metodológico ao incluir materiais institucionais e registros acadêmicos disponíveis em bases digitais. Fávero e Centenaro (2019) ressaltam que documentos educacionais revelam contextos históricos e políticos que influenciam práticas pedagógicas, permitindo compreender o desenvolvimento das políticas voltadas à infância. Essa dimensão documental amplia a análise ao articular teoria e normativas educacionais.

A seleção das fontes ocorreu por meio de buscas em bases reconhecidas, como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico, priorizando publicações com relevância temática e rigor acadêmico. Page et al. (2021) ressaltam que processos de busca sistematizados aumentam a transparência metodológica e favorecem a confiabilidade das revisões

científicas. Os critérios adotados incluíram atualidade, pertinência ao tema e qualidade editorial das produções.

O processo de organização da revisão foi inspirado em princípios metodológicos do protocolo Prisma, amplamente utilizado em revisões sistemáticas da literatura. Morales (2022) explica que o uso dessa abordagem contribui para a clareza do percurso investigativo, reduzindo vieses na seleção das fontes. A aplicação de etapas estruturadas garantiu consistência na triagem dos materiais e favoreceu a rastreabilidade das decisões metodológicas.

Os materiais foram submetidos à leitura exploratória e, posteriormente, à análise aprofundada, buscando identificar conceitos centrais e contribuições específicas para o tema investigado. Silva et al. (2009) destacam que a análise documental exige postura crítica do pesquisador, capaz de interpretar conteúdos para além de sua apresentação superficial. Esse procedimento possibilitou construir categorias analíticas relevantes para a discussão proposta.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio de categorização temática, estratégia que permite agrupar conteúdos segundo eixos conceituais relacionados ao neurodesenvolvimento e ao lúdico. Creswell (2021) aponta que a categorização favorece a identificação de padrões interpretativos e fortalece a coerência analítica em pesquisas qualitativas. O agrupamento temático possibilitou compreender relações entre diferentes perspectivas teóricas presentes na literatura.

O cruzamento entre as fontes analisadas permitiu evidenciar recorrências e contrastes nas interpretações sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil. Galvão e Ricarte (2019) ressaltam que a integração crítica de diferentes estudos amplia o potencial explicativo das revisões de literatura. A análise buscou construir um diálogo entre autores, evitando reproduções fragmentadas e promovendo interpretações articuladas.

A triangulação entre materiais bibliográficos e documentais fortaleceu a robustez da investigação ao incorporar diferentes níveis de análise do fenômeno educacional. Fávero e Centenaro (2019) indicam que essa combinação metodológica amplia a compreensão das políticas e práticas pedagógicas, contribuindo para análises mais abrangentes. O diálogo entre documentos institucionais e produções acadêmicas permitiu contextualizar a discussão teórica.

A diversidade de referenciais teóricos exigiu leitura interdisciplinar, contemplando contribuições da pedagogia, psicologia do desenvolvimento e metodologias de pesquisa. Narciso e Santana (2025) defendem que abordagens interdisciplinares enriquecem a análise de fenômenos complexos, especialmente em estudos educacionais. Esse caráter plural favoreceu a construção de interpretações mais densas sobre o objeto investigado.

A revisão da literatura procurou identificar lacunas e potencialidades nas produções existentes, evitando interpretações lineares ou simplificadas. Batista e Kumada (2021) argumentam que o pesquisador deve assumir postura ativa na análise bibliográfica, articulando criticamente

diferentes perspectivas. O processo analítico privilegiou a elaboração de relações conceituais originais entre ludicidade e desenvolvimento infantil.

A sistematização das informações incluiu registro detalhado das fontes e organização dos dados em categorias alinhadas aos objetivos específicos da pesquisa. Page et al. (2021) salientam que a transparência na organização dos dados fortalece a confiabilidade e a validade das revisões científicas. A documentação criteriosa das etapas contribuiu para garantir consistência metodológica.

O processo interpretativo buscou relacionar as contribuições teóricas encontradas com as problemáticas contemporâneas da educação infantil. Morales (2022) destaca que revisões sistemáticas devem ir além da síntese descritiva, favorecendo análises críticas e reflexivas. Essa perspectiva orientou a construção de uma narrativa acadêmica articulada e coerente.

Reconhece-se que a pesquisa bibliográfica apresenta limitações inerentes, como dependência da qualidade e disponibilidade das fontes selecionadas. Silva et al. (2009) enfatizam que a consciência dessas limitações constitui parte essencial do rigor metodológico, permitindo interpretações mais equilibradas. A diversidade das fontes consultadas buscou minimizar possíveis lacunas analíticas.

A análise qualitativa desenvolvida neste estudo priorizou a compreensão dos significados atribuídos ao brincar e sua relação com o desenvolvimento infantil. Creswell (2021) argumenta que a interpretação em profundidade permite captar dimensões subjetivas que frequentemente escapam a abordagens quantitativas. O enfoque adotado favoreceu a construção de reflexões críticas sobre práticas pedagógicas contemporâneas.

A escolha metodológica demonstra compromisso com rigor científico e coerência epistemológica, articulando revisão bibliográfica, pesquisa documental e análise temática em um percurso integrado. Batista e Kumada (2021) ressaltam que a sistematização metodológica contribui para fortalecer a credibilidade dos resultados apresentados. O estudo busca, portanto, oferecer uma contribuição teórica consistente para o campo educacional.

O delineamento metodológico apresentado sustenta as discussões desenvolvidas no artigo ao possibilitar uma leitura ampla e crítica das produções científicas sobre ludicidade e neurodesenvolvimento infantil. A articulação entre diferentes autores e métodos permitiu construir uma análise aprofundada, alinhada às exigências acadêmicas contemporâneas e comprometida com a produção de conhecimento fundamentado e relevante.

A construção metodológica também contribuiu para estabelecer um percurso analítico coerente com as demandas científicas de rigor, transparência e reflexividade exigidas na pesquisa educacional. O cruzamento sistemático das fontes permitiu superar leituras fragmentadas, promovendo um diálogo entre abordagens que tradicionalmente aparecem separadas na literatura, o que ampliou a densidade interpretativa do trabalho e favoreceu a produção de sínteses originais.

2.2. O DIREITO AO BRINCAR NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E SUA RELEVÂNCIA PARA O NEURODESENVOLVIMENTO INFANTIL.

Gabriel Nascimento de Carvalho
Simone Helen Drumond Ischkanian

A compreensão contemporânea da infância deslocou a criança da condição de objeto de tutela para o reconhecimento de sujeito de direitos, perspectiva que redefine as bases das políticas educacionais e sociais voltadas ao desenvolvimento humano. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece, em seu artigo 227, a responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade na garantia de condições para o desenvolvimento pleno da infância, incluindo o direito ao lazer e à convivência comunitária (Brasil, 1988). Esse marco jurídico introduz uma visão ampliada da formação infantil, na qual o brincar passa a ser interpretado como experiência essencial para a construção da cidadania e para o fortalecimento de processos cognitivos e emocionais.

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 227).

O reconhecimento legal do brincar transcende uma concepção recreativa e passa a integrar o conjunto de direitos fundamentais relacionados à dignidade humana. O Estatuto da Criança e do Adolescente afirma que crianças devem ter assegurado acesso à cultura, ao esporte e à recreação como elementos constitutivos de seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990). Tal entendimento revela uma mudança paradigmática na legislação brasileira, que passa a considerar o ambiente lúdico como espaço de aprendizagem, socialização e elaboração simbólica do mundo.

A discussão sobre direitos da infância encontra respaldo em reflexões que associam cidadania ao acesso real a oportunidades de desenvolvimento. Dimenstein analisa a distância histórica entre normas legais e práticas sociais, indicando que a efetivação dos direitos infantis depende da construção de políticas públicas sensíveis às necessidades da criança (Dimenstein, 2012). O brincar surge como expressão concreta desse desafio, pois exige espaços, tempo e reconhecimento institucional para que se converta em experiência formativa.

O campo jurídico brasileiro reforça que direitos fundamentais não podem ser interpretados de forma restrita, especialmente quando relacionados ao desenvolvimento infantil. Elias destaca que a proteção integral prevista na legislação implica assegurar condições que favoreçam crescimento físico, emocional e intelectual em equilíbrio (Elias, 2005). O brincar integra esse conjunto por possibilitar experiências de experimentação e descoberta que influenciam diretamente a maturação neurológica.

A legislação educacional complementa o debate ao inserir o lúdico no processo pedagógico como elemento estruturante da aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Brasil, 1996). A presença do brincar no cotidiano escolar torna-se, portanto, parte de um projeto educativo que reconhece a aprendizagem como experiência vivida e não apenas transmitida.

No plano internacional, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil, reforça que o lazer e as atividades recreativas constituem direitos essenciais ao desenvolvimento saudável. O documento reconhece que brincadeiras e expressões culturais favorecem bem-estar emocional e integração social, criando bases para o desenvolvimento integral (ONU, 1990). Essa perspectiva fortalece a articulação entre normativas nacionais e princípios globais de proteção à infância.

A relação entre direito ao brincar e neurodesenvolvimento infantil evidencia que experiências lúdicas influenciam a formação das estruturas cognitivas desde os primeiros anos de vida. Piaget argumenta que a criança constrói raciocínio a partir da interação ativa com objetos e situações concretas, processo no qual o jogo desempenha papel central (Piaget, s.d.). O brincar permite experimentar hipóteses, desenvolver pensamento simbólico e estruturar noções espaciais e temporais fundamentais para aprendizagens futuras.

O ambiente familiar ocupa posição estratégica na garantia do brincar como direito, pois é nesse espaço que a criança inicia suas primeiras interações simbólicas. Martins discute a tensão entre participação infantil e função educativa parental, destacando que o reconhecimento da autonomia da criança fortalece experiências de aprendizagem significativas (Martins, 2009). O diálogo entre normas legais e práticas familiares contribui para consolidar o brincar como dimensão legítima da formação humana.

A escola, enquanto instituição social, assume papel decisivo na concretização desse direito ao criar contextos pedagógicos que valorizem criatividade e experimentação. A legislação educacional brasileira orienta práticas que respeitam ritmos individuais e estimulam a construção ativa do conhecimento, reforçando o caráter formativo das atividades lúdicas (Brasil, 1996). A presença do brincar no currículo contribui para ampliar repertórios culturais e fortalecer vínculos sociais.

O neurodesenvolvimento infantil depende de estímulos variados que integrem emoção, movimento e linguagem em experiências significativas. Estudos sobre desenvolvimento cognitivo apontam que atividades lúdicas favorecem conexões neurais relacionadas à atenção, memória e resolução de problemas, promovendo aprendizagem mais duradoura (Piaget, s.d.). A legislação que protege o direito ao brincar reconhece, ainda que implicitamente, a importância dessas experiências para o crescimento saudável.

A dimensão social do brincar revela seu potencial para construção de competências relacionais e valores democráticos. Crianças que participam de jogos coletivos aprendem a negociar regras, lidar com conflitos e reconhecer perspectivas diferentes das suas, competências essenciais para a convivência cidadã. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que a formação integral envolve participação ativa em ambientes que favoreçam interação e cooperação (Brasil, 1990).

A perspectiva dos direitos humanos amplia o entendimento do brincar ao vinculá-lo à dignidade e ao bem-estar infantil. Dimenstein ressalta que garantir direitos significa criar condições reais para que crianças vivenciem experiências que fortaleçam autoestima e pertencimento social (Dimenstein, 2012). O lúdico, nesse contexto, representa prática concreta de inclusão e reconhecimento da infância como fase singular do desenvolvimento.

A vivência lúdica também contribui para o desenvolvimento emocional ao oferecer espaço seguro para expressão de sentimentos e elaboração simbólica de experiências cotidianas. A legislação brasileira, ao reconhecer a importância do lazer, cria fundamentos para práticas educativas que respeitam a subjetividade infantil (Brasil, 1988). O brincar favorece equilíbrio emocional e promove segurança psíquica, elementos essenciais para processos de aprendizagem significativos.

No contexto urbano contemporâneo, a garantia do direito ao brincar enfrenta desafios relacionados à redução de espaços públicos e à intensificação de rotinas escolares e familiares. Pomilho destaca que ambientes lúdicos adequados ampliam oportunidades de desenvolvimento e fortalecem relações sociais na infância (Pomilho, 2014). A discussão legislativa torna-se relevante ao orientar políticas que assegurem acesso equitativo a experiências recreativas.

A articulação entre direito e educação demanda interpretação interdisciplinar que considere contribuições da psicologia do desenvolvimento e das ciências sociais. A legislação oferece bases normativas, enquanto teorias pedagógicas explicam como o brincar influencia processos cognitivos e emocionais. O diálogo entre esses campos permite compreender que garantir o brincar significa investir na formação integral e na prevenção de desigualdades desde os primeiros anos.

A proteção jurídica da infância também envolve o reconhecimento do tempo da criança como dimensão própria e não subordinada exclusivamente a objetivos produtivistas. A Constituição de 1988 estabelece prioridade absoluta para os direitos da infância, reforçando a necessidade de políticas que respeitem experiências essenciais ao desenvolvimento humano (Brasil, 1988). O brincar emerge como expressão dessa prioridade ao favorecer liberdade criativa e autonomia progressiva.

O conceito de neurodesenvolvimento amplia a discussão ao demonstrar que experiências precoces influenciam trajetórias cognitivas e emocionais ao longo da vida. Atividades lúdicas proporcionam estímulos sensoriais e simbólicos que contribuem para organização neural e desenvolvimento de funções executivas. O reconhecimento legal do brincar, nesse contexto, evidencia convergência entre conhecimento científico e princípios de proteção à infância.

A implementação efetiva do direito ao brincar exige formação adequada de profissionais da educação e políticas públicas que valorizem práticas pedagógicas sensíveis à infância. A LDB orienta que a educação infantil priorize experiências integradoras que promovam desenvolvimento global, reforçando a importância de ambientes educativos ricos em interação e criatividade (Brasil, 1996). A escola torna-se espaço privilegiado para transformar princípios legais em experiências concretas.

A discussão sobre direitos infantis revela que normas jurídicas só alcançam pleno sentido quando traduzidas em práticas cotidianas que respeitem a singularidade das crianças. Martins aponta que reconhecer a participação infantil implica considerar suas formas próprias de expressão, entre elas o brincar, como dimensões legítimas da vida social (Martins, 2009). Essa perspectiva fortalece a compreensão do lúdico como prática educativa e direito inalienável.

O direito ao brincar na legislação brasileira evidencia uma concepção avançada de infância, alinhada a princípios internacionais e sustentada por fundamentos científicos sobre desenvolvimento humano. A articulação entre marcos legais e teorias do neurodesenvolvimento demonstra que experiências lúdicas não representam apenas momentos de recreação, mas processos estruturantes da aprendizagem, da saúde emocional e da formação cidadã. O reconhecimento desse direito reforça a necessidade de políticas e práticas educativas que valorizem a infância como etapa fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e humanizada.

2.2.1. O direito ao lazer e à convivência saudável na (CF/88)

A proteção integral da infância consolidou-se no ordenamento jurídico brasileiro como eixo estruturante das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece, no artigo 227, que família, sociedade e Estado compartilham a responsabilidade de assegurar direitos fundamentais às crianças e adolescentes, incluindo o lazer e a convivência comunitária como componentes essenciais da dignidade humana (Brasil, 1988). Esse marco constitucional introduz uma visão ampliada de cidadania infantil, reconhecendo que experiências relacionais e culturais influenciam diretamente o processo de formação pessoal e social.

A noção de prioridade absoluta atribuída à infância representa inovação jurídica significativa ao deslocar o foco da proteção meramente assistencial para uma perspectiva de garantia de direitos. O texto constitucional afirma que o desenvolvimento pleno depende de condições materiais e simbólicas que favoreçam saúde, educação e participação social, elementos também vinculados ao brincar e à convivência saudável (Brasil, 1988). A centralidade desse princípio redefine responsabilidades institucionais e orienta políticas públicas voltadas à promoção do bem-estar infantil.

O direito ao lazer, inserido entre os direitos fundamentais, revela compreensão sofisticada sobre desenvolvimento humano e qualidade de vida. Elias argumenta que os direitos da criança

devem ser interpretados de forma integrada, considerando dimensões emocionais, cognitivas e sociais que se articulam na experiência cotidiana (Elias, 2005). O reconhecimento jurídico do lazer indica que o desenvolvimento não pode ser reduzido à escolarização formal, abrangendo vivências que estimulam criatividade e autonomia.

A convivência familiar e comunitária prevista na Constituição amplia o entendimento de proteção para além do espaço doméstico, envolvendo relações sociais que influenciam a construção da identidade. Martins discute a responsabilidade parental como processo que equilibra orientação educativa e respeito à participação da criança nas experiências coletivas (Martins, 2009). A garantia constitucional da convivência saudável reconhece que vínculos sociais consistentes contribuem para segurança emocional e aprendizagem contínua.

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente decorre diretamente dos princípios estabelecidos pela Constituição de 1988, transformando diretrizes gerais em normas específicas de proteção. O ECA estabelece que crianças possuem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, incluindo atividades recreativas e culturais como parte de sua formação integral (Brasil, 1990). Essa articulação normativa reforça a dimensão prática dos direitos constitucionais e orienta ações institucionais voltadas à infância.

O campo educacional incorpora essas garantias por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que compreende a educação infantil como etapa voltada ao desenvolvimento global da criança. A LDB estabelece que práticas pedagógicas devem considerar aspectos físicos, psicológicos e sociais, reconhecendo experiências lúdicas como parte do processo educativo (Brasil, 1996). A presença do lazer no ambiente escolar ganha significado pedagógico ao promover aprendizagem baseada na experimentação e na interação.

A relação entre lazer e desenvolvimento cognitivo encontra respaldo em estudos da psicologia do desenvolvimento, que destacam a importância das atividades espontâneas na construção do pensamento. Piaget explica que a criança organiza raciocínio por meio da ação sobre o mundo, utilizando brincadeiras como mecanismo de assimilação e acomodação de novas informações (Piaget, 1975). O reconhecimento constitucional do lazer aproxima saber jurídico e conhecimento científico ao legitimar experiências que contribuem para o neurodesenvolvimento.

A convivência saudável mencionada no artigo 227 envolve ambientes que favoreçam respeito, segurança e oportunidades de expressão. Dimenstein observa que a efetivação dos direitos infantis depende da transformação das práticas sociais que historicamente relegaram crianças à invisibilidade política (Dimenstein, 2012). A presença do lazer como direito reforça a necessidade de espaços públicos inclusivos e acessíveis, capazes de promover integração social e igualdade de oportunidades.

A proteção integral proposta pela Constituição dialoga com princípios internacionais estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos da Criança. O documento da ONU reconhece que

brincadeiras, atividades culturais e convivência comunitária são essenciais para o desenvolvimento harmonioso da infância (ONU, 1990). A convergência entre normas nacionais e internacionais fortalece a compreensão do lazer como dimensão inseparável da dignidade infantil.

A perspectiva jurídica contemporânea destaca que direitos da criança devem ser interpretados à luz da noção de desenvolvimento humano integral. Elias aponta que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece crianças como pessoas em processo de formação, exigindo políticas que promovam experiências educativas amplas (Elias, 2005). O lazer assume papel estratégico ao estimular criatividade, pensamento simbólico e competências sociais fundamentais para a vida em comunidade.

A convivência comunitária prevista no texto constitucional também possui implicações pedagógicas relevantes, pois a interação social contribui para aprendizagem colaborativa e formação de valores éticos. Martins ressalta que experiências compartilhadas favorecem autonomia e senso de responsabilidade, elementos centrais na construção da cidadania (Martins, 2009). A convivência saudável ultrapassa a esfera privada e envolve participação ativa em contextos coletivos.

O direito ao brincar, frequentemente associado ao lazer, representa expressão concreta das garantias constitucionais voltadas à infância. Pomilho argumenta que espaços lúdicos adequados ampliam oportunidades de desenvolvimento emocional e social, reforçando a importância de políticas urbanas que valorizem a infância (Pomilho, 2014). A relação entre direito e ambiente urbano evidencia desafios contemporâneos para a implementação efetiva das garantias legais.

A dimensão cultural do lazer permite compreender o brincar como prática social que transmite valores, tradições e repertórios simbólicos. A Constituição, ao incluir cultura entre os direitos fundamentais, reconhece que experiências artísticas e recreativas participam da formação identitária das crianças (Brasil, 1988). O lúdico adquire significado educacional ao conectar imaginação, linguagem e convivência social.

No âmbito das políticas públicas, a prioridade absoluta prevista no artigo 227 implica destinação preferencial de recursos e atenção às necessidades infantis. Dimenstein destaca que a efetividade dos direitos depende de ações concretas que transformem normas jurídicas em experiências reais para crianças e adolescentes (Dimenstein, 2012). A promoção do lazer e da convivência saudável exige planejamento intersetorial envolvendo educação, saúde e assistência social.

A escola surge como espaço privilegiado para materializar o direito ao lazer, integrando atividades recreativas ao currículo e valorizando o brincar como linguagem pedagógica. A LDB reforça que processos educativos devem respeitar características próprias da infância e estimular desenvolvimento integral (Brasil, 1996). O ambiente escolar, quando orientado por esses princípios, contribui para formação equilibrada e significativa.

A relação entre lazer e saúde mental infantil ganha destaque em debates contemporâneos sobre desenvolvimento. Experiências lúdicas favorecem regulação emocional, expressão de sentimentos e construção de vínculos afetivos, aspectos essenciais para o bem-estar psicológico. A garantia constitucional do lazer revela sensibilidade jurídica ao reconhecer que saúde envolve dimensões físicas e emocionais interdependentes.

A convivência saudável também se relaciona à prevenção de situações de violência e exclusão social, pois ambientes acolhedores fortalecem redes de proteção à infância. O ECA estabelece mecanismos de defesa contra negligência e exploração, reafirmando a necessidade de contextos seguros para o crescimento infantil (Brasil, 1990). O lazer, nesse contexto, funciona como instrumento de inclusão e fortalecimento comunitário.

A articulação entre legislação e teoria do desenvolvimento indica que o direito ao lazer não constitui elemento periférico das políticas infantis, mas condição para o exercício pleno da cidadania. Piaget demonstra que aprendizagens significativas emergem de experiências concretas e ativas, frequentemente presentes em atividades lúdicas (Piaget, s.d.). O reconhecimento legal dessas experiências contribui para consolidar uma visão humanista da educação.

A discussão sobre convivência saudável também provoca reflexão sobre o papel das famílias na garantia dos direitos constitucionais. Martins enfatiza que responsabilidades parentais envolvem criação de ambientes que respeitem autonomia e participação infantil, favorecendo equilíbrio entre proteção e liberdade (Martins, 2009). O direito ao lazer encontra no cotidiano familiar um espaço fundamental de realização.

O artigo 227 da Constituição Federal representa um marco civilizatório ao inserir lazer e convivência saudável no centro da proteção jurídica da infância. A integração entre legislação, educação e estudos sobre desenvolvimento humano demonstra que o brincar e as relações sociais são componentes indispensáveis para a formação integral. A efetivação desses direitos exige compromisso coletivo com políticas e práticas que reconheçam a infância como etapa singular da vida, merecedora de cuidado, respeito e oportunidades de desenvolvimento pleno.

2.2.2. O direito ao brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990)

A consolidação do direito ao brincar no ordenamento jurídico brasileiro representa uma transformação significativa na forma como a infância passou a ser compreendida social e juridicamente. O Estatuto da Criança e do Adolescente reconhece a criança como sujeito de direitos e estabelece a doutrina da proteção integral como fundamento para políticas públicas e práticas educativas voltadas ao desenvolvimento humano (Brasil, 1990). O brincar deixa de ser interpretado como atividade periférica e passa a integrar o conjunto de condições essenciais para o crescimento saudável e para a construção da cidadania desde os primeiros anos de vida.

A previsão legal do brincar no ECA encontra sustentação em princípios constitucionais que priorizam a infância como etapa singular do desenvolvimento. A Constituição da República Federativa do Brasil determina que família, sociedade e Estado devem assegurar com prioridade absoluta direitos que incluem lazer, convivência comunitária e dignidade, elementos diretamente relacionados às experiências lúdicas (Brasil, 1988). O texto constitucional estabelece bases normativas que influenciam a interpretação do brincar como direito fundamental e não como prática opcional.

O artigo 4º do ECA destaca o dever coletivo de garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social da criança, delineando uma responsabilidade compartilhada entre diferentes esferas da vida social. Essa formulação jurídica dialoga com a compreensão de que experiências de jogo e interação favorecem múltiplas dimensões do desenvolvimento, reforçando a ideia de proteção integral prevista na legislação (Brasil, 1990). A amplitude desse artigo evidencia que o direito ao brincar está inserido em uma visão abrangente de crescimento humano.

A noção de liberdade presente no ECA amplia a interpretação do brincar ao reconhecê-lo explicitamente como expressão legítima da infância. O artigo 16, inciso IV, estabelece que brincar, praticar esportes e divertir-se integram o direito à liberdade da criança, conferindo status jurídico a atividades tradicionalmente associadas ao campo da recreação

. Esse reconhecimento normativo revela sensibilidade legislativa diante das necessidades afetivas e cognitivas próprias do desenvolvimento infantil.

O artigo 15 do Estatuto associa liberdade, respeito e dignidade à garantia de condições adequadas para experiências de lazer e convivência. A legislação evidencia que o brincar participa da construção da autoestima e da identidade, constituindo espaço privilegiado para expressão emocional e socialização (Brasil, 1990). A interpretação integrada desses dispositivos permite compreender que a proteção jurídica da infância envolve também o direito à imaginação e à criação simbólica.

A articulação entre direito ao brincar e educação aparece de forma implícita no artigo 53 do ECA, que define a educação como instrumento para o pleno desenvolvimento da pessoa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforça que a educação infantil deve promover desenvolvimento global em dimensões físicas, psicológicas e sociais (Brasil, 1996). A experiência lúdica, nesse cenário, assume papel estruturante na organização de práticas pedagógicas que respeitem ritmos e interesses infantis.

As contribuições teóricas de Jean Piaget ajudam a compreender por que o brincar ocupa posição central na legislação voltada à infância. O autor defende que o conhecimento emerge da interação ativa da criança com o meio, sendo o jogo um mecanismo essencial para a construção do raciocínio e da inteligência (Piaget, s.d.). Essa perspectiva científica converge com a proteção legal ao reconhecer a brincadeira como experiência formadora e não apenas recreativa.

A dimensão social do brincar também é enfatizada em debates sobre direitos humanos e cidadania. Gilberto Dimenstein observa que a efetivação dos direitos infantis depende da criação de condições concretas para participação social e desenvolvimento integral, superando a distância entre norma jurídica e realidade cotidiana (Dimenstein, 2012). O direito ao brincar torna-se, nesse sentido, indicador de qualidade das políticas públicas voltadas à infância.

A reflexão sobre responsabilidades parentais contribui para compreender a interface entre direito individual da criança e deveres educativos dos adultos. Rosa Martins argumenta que a participação infantil nas experiências sociais precisa ser equilibrada com práticas de cuidado e orientação, reconhecendo o brincar como linguagem legítima da infância (Martins, 2009). A família surge como espaço primário onde esse direito se materializa por meio de relações afetivas e oportunidades de exploração do mundo.

O reconhecimento internacional do brincar como direito reforça a posição adotada pela legislação brasileira. A Organização das Nações Unidas, por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança, afirma que o lazer e as atividades recreativas são componentes essenciais do desenvolvimento harmonioso (ONU, 1990). Essa convergência normativa evidencia que o ECA dialoga com princípios globais de proteção à infância e promoção do bem-estar.

A ampliação do marco legal brasileiro ocorreu com a Lei nº 13.257/2016, que instituiu políticas públicas voltadas à primeira infância e reforçou a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento integral

. O texto legal destaca a necessidade de ações intersetoriais que considerem saúde, educação e convivência social como dimensões articuladas. O brincar aparece nesse contexto como experiência estruturante para aprendizagem e vínculo afetivo.

Avanços recentes na legislação reforçam a centralidade do direito ao brincar nas políticas públicas. A Lei nº 14.826/2024 estabelece que é dever do Estado, da família e da sociedade proteger, preservar e garantir o direito ao brincar a todas as crianças, consolidando esse princípio como estratégia de prevenção à violência

. A presença explícita desse direito em norma específica demonstra amadurecimento do debate jurídico sobre infância no país.

A relação entre brincar e prevenção de vulnerabilidades sociais ganha relevância quando se considera o papel dos espaços públicos e comunitários. Sheila de Souza Pomilho destaca que ambientes lúdicos adequados favorecem desenvolvimento emocional e convivência saudável, contribuindo para experiências positivas de socialização (Pomilho, 2014). A proteção legal do brincar exige, portanto, políticas urbanas que garantam acesso equitativo a espaços seguros e estimulantes.

A interpretação do ECA à luz da Constituição revela que o brincar está vinculado à dignidade humana e à formação da autonomia. O artigo 227 da Constituição estabelece prioridade absoluta à infância e reforça a obrigação de assegurar condições de lazer e convivência comunitária

(Brasil, 1988). O direito ao brincar emerge como extensão natural desses princípios ao favorecer processos de aprendizagem espontânea e desenvolvimento afetivo.

O campo educacional desempenha papel estratégico na efetivação desse direito ao incorporar práticas lúdicas no cotidiano escolar. A LDB orienta que a educação infantil deve promover experiências que envolvam corpo, linguagem e interação social, aspectos diretamente relacionados ao brincar (Brasil, 1996). A escola torna-se espaço de garantia jurídica quando organiza ambientes que respeitam a singularidade da infância.

A dimensão psicológica do brincar reforça sua relevância para a saúde mental infantil e para a construção de vínculos sociais equilibrados. Estudos do desenvolvimento indicam que jogos simbólicos permitem elaborar emoções, compreender regras sociais e experimentar papéis diversos, fortalecendo competências socioemocionais. A legislação que assegura o brincar reconhece implicitamente essas contribuições ao considerá-lo parte do desenvolvimento integral.

A implementação prática do direito ao brincar envolve desafios relacionados à desigualdade social, à urbanização e às mudanças nas rotinas familiares. A análise de Roberto João Elias aponta que direitos fundamentais precisam ser efetivados por políticas públicas concretas que alcancem diferentes realidades sociais (Elias, 2005). O reconhecimento legal só se completa quando crianças encontram oportunidades reais para brincar em ambientes seguros e inclusivos.

A participação da comunidade no cumprimento desse direito amplia o alcance das normas legais e fortalece redes de proteção à infância. O ECA propõe responsabilidade compartilhada entre sociedade e poder público, estimulando ações coletivas que valorizem experiências culturais e recreativas (Brasil, 1990). Essa perspectiva reforça que o brincar não pertence exclusivamente ao espaço privado, mas constitui bem social relevante.

A evolução legislativa demonstra que o brincar passou de prática cultural espontânea para categoria jurídica reconhecida e protegida pelo Estado. O avanço normativo revela diálogo entre conhecimentos científicos sobre desenvolvimento e princípios de direitos humanos, consolidando uma visão integrada da infância como fase de formação integral. A garantia do brincar torna-se indicador da maturidade democrática e do compromisso social com o futuro.

O direito ao brincar no Estatuto da Criança e do Adolescente expressa uma concepção de infância centrada na dignidade, na liberdade e na participação ativa da criança em seu próprio processo de desenvolvimento. A articulação entre ECA, Constituição e legislações complementares evidencia que experiências lúdicas são indispensáveis para autonomia, criatividade e equilíbrio emocional. A efetivação desse direito exige compromisso contínuo de famílias, instituições e políticas públicas para que toda criança possa viver plenamente sua infância dentro do contexto de Brasil.

2.2.3. O direito ao brincar na LDB – LEI Nº 9.394/1996)

A educação infantil ocupa posição estratégica no sistema educacional brasileiro por representar a etapa em que se estabelecem as bases do desenvolvimento humano integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define, no artigo 29, que a finalidade da educação infantil consiste em promover o desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, valorizando experiências que incluam exploração, brincadeira e expressão artística (Brasil, 1996). O reconhecimento legal dessas práticas aponta para uma concepção pedagógica que entende o brincar como dimensão essencial do processo educativo e não como atividade acessória.

A garantia do brincar na LDB encontra fundamento nos princípios constitucionais que asseguram proteção integral à infância. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que é dever compartilhado da família, da sociedade e do Estado garantir condições de desenvolvimento pleno às crianças, incluindo o direito ao lazer e à convivência comunitária (Brasil, 1988). Essa articulação normativa revela continuidade entre o campo jurídico e a organização educacional, situando a ludicidade como componente legítimo da formação escolar.

A presença do brincar na legislação educacional reflete mudanças históricas na compreensão da infância, afastando-se de perspectivas que priorizavam apenas conteúdos formais. Dimenstein analisa que o avanço dos direitos infantis depende de reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, capaz de construir conhecimento a partir da experiência (Dimenstein, 2012). A LDB incorpora essa visão ao valorizar práticas pedagógicas que estimulam criatividade, imaginação e participação.

O artigo 29 da LDB estabelece que a educação infantil deve ocorrer por meio de experiências que respeitem singularidades do desenvolvimento, destacando a importância das interações e brincadeiras no cotidiano escolar (Brasil, 1996). Essa orientação reconhece que o aprendizado emerge de relações dinâmicas entre criança, ambiente e cultura, tornando o lúdico um elemento estruturante do currículo. A escola assume responsabilidade de proporcionar contextos que favoreçam experimentação e descoberta.

O artigo 32, ao abordar objetivos do ensino fundamental, reforça a continuidade do processo formativo iniciado na educação infantil, valorizando o desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do ambiente natural e social (Brasil, 1996). O brincar, nesse percurso, contribui para a transição entre experiências espontâneas e aprendizagens mais sistematizadas, permitindo que crianças desenvolvam autonomia intelectual e habilidades sociais progressivamente.

A relação entre direito ao brincar e educação integral dialoga com o Estatuto da Criança e do Adolescente, que assegura atividades recreativas como parte dos direitos fundamentais da infância. O ECA estabelece que o direito à liberdade inclui brincar, praticar esportes e divertir-se, reafirmando o

caráter educativo dessas experiências (Brasil, 1990). A convergência entre ECA e LDB fortalece a compreensão do brincar como princípio pedagógico e jurídico simultaneamente.

A formação cognitiva infantil encontra no brincar um campo privilegiado para construção do conhecimento. Estudos do desenvolvimento indicam que atividades lúdicas permitem à criança elaborar hipóteses, experimentar soluções e construir raciocínio a partir da ação concreta, processos essenciais para aprendizagem significativa. A legislação educacional brasileira reconhece essa dimensão ao incorporar jogos e brincadeiras como práticas legitimadas no espaço escolar.

A convivência social promovida pelo brincar também contribui para o desenvolvimento ético e relacional das crianças. Martins discute que a participação infantil em experiências coletivas favorece autonomia e responsabilidade, aspectos fundamentais na construção da cidadania (Martins, 2009). O ambiente escolar torna-se espaço de aprendizado social onde regras são negociadas e valores compartilhados por meio da interação lúdica.

A Convenção sobre os Direitos da Criança reforça internacionalmente a importância das atividades recreativas e culturais para o desenvolvimento pleno. O documento reconhece o brincar como direito essencial à infância e orienta que sistemas educacionais criem condições para experiências significativas de lazer e aprendizagem (ONU, 1990). A LDB alinha-se a esses princípios ao integrar dimensões pedagógicas e culturais no currículo da educação infantil.

A relação entre brincadeira e expressão artística destaca-se na legislação educacional como mecanismo de ampliação das linguagens infantis. O acesso à música, à dramatização e às artes visuais promove desenvolvimento sensível e estimula formas diversas de comunicação. Essa valorização da pluralidade expressiva demonstra compreensão ampliada da aprendizagem, na qual diferentes linguagens contribuem para a construção do pensamento.

O direito ao brincar no contexto escolar também possui implicações para a saúde emocional das crianças. Ambientes que valorizam atividades lúdicas favorecem autoestima, segurança afetiva e disposição para aprender, criando clima pedagógico acolhedor. A legislação educacional, ao reconhecer essas experiências, evidencia preocupação com o bem-estar integral dos estudantes e não apenas com resultados acadêmicos.

A articulação entre educação e direitos humanos aparece como eixo central da LDB ao promover práticas que respeitam dignidade e diversidade infantil. Elias destaca que direitos fundamentais da criança incluem oportunidades para desenvolver capacidades cognitivas e sociais em ambientes protetivos (Elias, 2005). O brincar, inserido nesse contexto, contribui para a construção de identidades positivas e para o fortalecimento da convivência democrática.

O espaço urbano e comunitário também influencia a efetivação do direito ao brincar previsto na legislação educacional. Pomilho argumenta que ambientes lúdicos adequados ampliam experiências culturais e sociais, permitindo que crianças explorem diferentes contextos de

aprendizagem (Pomilho, 2014). A escola dialoga com esses espaços ao integrar experiências externas ao processo educativo.

A formação docente assume papel decisivo na concretização das diretrizes previstas na LDB. Professores que compreendem o brincar como linguagem pedagógica conseguem planejar atividades que articulam intencionalidade educativa e liberdade de expressão infantil. Essa perspectiva rompe com práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos e valoriza processos de aprendizagem participativos.

A dimensão cultural do brincar reforça a importância de reconhecer brincadeiras tradicionais e jogos como patrimônios simbólicos transmitidos entre gerações. A legislação educacional favorece essa valorização ao incentivar experiências que dialoguem com contextos locais e identidades comunitárias. A escola torna-se espaço de preservação cultural e inovação pedagógica simultaneamente.

A continuidade do brincar ao longo da escolarização revela que a ludicidade não pertence apenas à primeira infância, mas acompanha processos de aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento. O artigo 32 da LDB sugere que experiências significativas devem favorecer compreensão crítica da realidade, objetivo que pode ser alcançado por metodologias participativas e investigativas (Brasil, 1996). O jogo pedagógico emerge como estratégia capaz de integrar conhecimento e criatividade.

A efetivação do direito ao brincar enfrenta desafios relacionados a desigualdades sociais e limitações estruturais das instituições educativas. Dimenstein observa que direitos previstos na legislação muitas vezes esbarram em condições materiais insuficientes para sua plena realização (Dimenstein, 2012). Superar essas limitações exige investimento em políticas públicas e valorização da infância como prioridade social.

A integração entre família e escola fortalece a garantia do brincar como experiência educativa consistente. Martins ressalta que responsabilidades parentais e institucionais devem convergir para promover ambientes que estimulem participação e autonomia infantil (Martins, 2009). A construção de parcerias favorece continuidade das experiências lúdicas entre diferentes contextos da vida da criança.

A legislação educacional brasileira demonstra avanço significativo ao reconhecer o brincar como direito pedagógico e não apenas recreativo. O alinhamento entre Constituição, ECA e LDB evidencia coerência normativa orientada pela proteção integral da infância. A educação infantil passa a ser compreendida como espaço de desenvolvimento integral sustentado por experiências significativas de exploração e criatividade.

O direito ao brincar na LDB expressa compromisso com uma educação que valoriza a infância em sua complexidade e potencial criativo. A presença explícita de jogos, brincadeiras e expressão artística nos objetivos educacionais indica reconhecimento de que aprender envolve corpo,

emoção e interação social. A consolidação desse direito exige práticas pedagógicas que respeitem singularidades infantis e promovam ambientes de aprendizagem humanizadores, capazes de contribuir para formação integral e cidadã das novas gerações.

2.2.4. O direito ao brincar na ONU, ratificada pelo Brasil em 1990

A consolidação do direito ao brincar no cenário internacional representa um marco importante na ampliação da compreensão da infância como fase singular do desenvolvimento humano. A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas, estabelece no artigo 31 que toda criança tem direito ao descanso, ao lazer, às atividades recreativas e à participação na vida cultural e artística, reconhecendo tais experiências como componentes essenciais para o desenvolvimento integral (ONU, 1990). Esse reconhecimento desloca o brincar da esfera do entretenimento para o campo dos direitos humanos fundamentais.

A incorporação da Convenção ao ordenamento jurídico brasileiro fortaleceu a perspectiva de proteção integral já prevista na legislação nacional. A Constituição da República Federativa do Brasil afirma que crianças e adolescentes devem receber prioridade absoluta em políticas e decisões públicas, incluindo o acesso ao lazer e à convivência comunitária (Brasil, 1988). O alinhamento entre norma internacional e Constituição demonstra convergência entre princípios globais de proteção à infância e compromissos internos do Estado brasileiro.

O artigo 31 da Convenção da ONU inaugura uma compreensão ampliada do brincar ao vinculá-lo ao desenvolvimento cultural e artístico da criança. A legislação internacional reconhece que a participação em atividades lúdicas contribui para formação identitária e construção de vínculos sociais, reforçando a importância da experiência estética e simbólica na infância (ONU, 1990). Esse entendimento amplia o debate educacional ao incorporar dimensões culturais frequentemente negligenciadas em abordagens utilitaristas da aprendizagem.

A perspectiva do direito internacional influencia diretamente a formulação de políticas públicas nacionais voltadas à infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que brincar e divertir-se constituem expressões da liberdade infantil, transformando princípios internacionais em garantias concretas no âmbito jurídico brasileiro (Brasil, 1990). A articulação entre instrumentos normativos evidencia esforço de harmonização entre direitos universais e contextos locais.

A relação entre brincar e dignidade humana ganha relevância quando considerada à luz dos direitos fundamentais. Roberto João Elias destaca que a proteção integral exige condições que permitam desenvolvimento físico, emocional e social equilibrado, elementos diretamente relacionados ao direito ao lazer (Elias, 2005). A presença do brincar no texto da Convenção reafirma que a infância não pode ser reduzida a responsabilidades escolares ou produtivas.

A discussão sobre cidadania infantil é aprofundada por análises críticas que denunciam distâncias entre legislação e realidade social. Gilberto Dimenstein observa que a efetividade dos

direitos da criança depende da criação de oportunidades reais para participação social e desenvolvimento pleno (Dimenstein, 2012). O reconhecimento internacional do brincar ganha sentido prático quando políticas públicas transformam princípios jurídicos em experiências concretas.

A dimensão educativa do brincar também é fortalecida pelo diálogo entre a Convenção da ONU e a legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação infantil deve promover experiências que integrem interação, criatividade e expressão, aproximando-se do que o artigo 31 estabelece como direito cultural da criança (Brasil, 1996). O ambiente escolar passa a ser espaço privilegiado para efetivação desse direito.

O direito ao lazer previsto na Convenção possui implicações diretas na organização dos tempos e espaços destinados à infância. A presença de momentos de descanso e recreação favorece equilíbrio entre aprendizagem formal e experiências espontâneas, contribuindo para saúde mental e desenvolvimento cognitivo. A proteção jurídica desse tempo lúdico revela reconhecimento de que o desenvolvimento humano requer alternância entre esforço intelectual e atividade criativa.

A convivência comunitária promovida pelo brincar desempenha papel relevante na formação ética e social das crianças. Rosa Martins discute que a participação infantil em contextos coletivos amplia autonomia e fortalece competências relacionais, aproximando direitos individuais e responsabilidades sociais (Martins, 2009). O brincar emerge como prática que favorece diálogo, cooperação e resolução de conflitos.

A dimensão cultural do artigo 31 indica que o brincar conecta infância e patrimônio simbólico das sociedades. Participar da vida artística e cultural permite à criança compreender valores coletivos e construir identidade por meio da experimentação criativa. Esse aspecto reforça a necessidade de políticas educacionais que valorizem expressões culturais diversas e respeitem pluralidade de contextos.

A proteção internacional do direito ao brincar também provoca reflexão sobre desigualdades sociais que limitam acesso a experiências lúdicas. Crianças em contextos de vulnerabilidade frequentemente enfrentam barreiras estruturais para exercer esse direito, o que evidencia desafios para a implementação plena da Convenção. O compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar o tratado implica enfrentar tais disparidades por meio de ações intersetoriais.

O espaço urbano ocupa posição central na efetivação do direito ao lazer previsto no artigo 31. Sheila de Souza Pomilho destaca que ambientes seguros e planejados para brincadeiras ampliam possibilidades de desenvolvimento e convivência social (Pomilho, 2014). A garantia do brincar exige políticas públicas que considerem urbanismo, segurança e inclusão social como dimensões interligadas.

A abordagem internacional da infância enfatiza que o brincar possui valor intrínseco, independentemente de resultados pedagógicos imediatos. Essa perspectiva desafia modelos educacionais centrados exclusivamente no desempenho acadêmico e incentiva práticas que valorizem

criatividade e imaginação. O reconhecimento da brincadeira como direito reafirma a importância de preservar a singularidade da infância frente às pressões sociais contemporâneas.

A articulação entre direitos humanos e neurodesenvolvimento torna-se evidente quando se observa que experiências lúdicas estimulam funções cognitivas complexas. Interações simbólicas favorecem construção de linguagem, pensamento abstrato e regulação emocional, aspectos essenciais para aprendizagem ao longo da vida. O artigo 31, ao proteger o brincar, reconhece implicitamente essas contribuições para o desenvolvimento integral.

A família desempenha papel decisivo na garantia do direito ao brincar, funcionando como primeiro espaço de experimentação social e afetiva. Martins argumenta que responsabilidades parentais envolvem criação de ambientes que respeitem participação infantil e promovam experiências significativas de convivência (Martins, 2009). A proteção internacional reforça essa responsabilidade compartilhada entre núcleo familiar e instituições sociais.

O reconhecimento do brincar como direito universal também fortalece práticas pedagógicas centradas na criança como protagonista do processo educativo. A LDB orienta que experiências educacionais devem considerar interesses e necessidades infantis, criando espaços de aprendizagem baseados na exploração e na criatividade (Brasil, 1996). Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Convenção da ONU.

A efetivação do artigo 31 depende de interpretação integrada entre políticas educacionais, sociais e culturais. O Estatuto da Criança e do Adolescente traduz essa abordagem ao garantir liberdade, respeito e dignidade em contextos que valorizem o lazer e a recreação (Brasil, 1990). A convergência normativa fortalece a ideia de que brincar constitui dimensão inseparável da proteção integral.

A presença do direito ao brincar em documentos internacionais contribui para redefinir prioridades das políticas públicas voltadas à infância. Dimenstein aponta que direitos somente se tornam realidade quando incorporados ao cotidiano das instituições e comunidades, superando limitações estruturais e culturais (Dimenstein, 2012). A implementação do artigo 31 exige compromisso coletivo e investimento contínuo em ambientes acolhedores.

A participação cultural prevista na Convenção amplia horizontes educativos ao reconhecer crianças como produtoras de cultura e não apenas receptoras passivas. Atividades artísticas e recreativas favorecem expressão subjetiva e fortalecimento da autoestima, elementos fundamentais para desenvolvimento social equilibrado. O direito ao brincar torna-se, nesse contexto, instrumento de inclusão e valorização das diferenças.

O artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança representa avanço significativo na consolidação de uma visão humanista da infância, na qual lazer e brincadeira ocupam lugar central na formação integral. A ratificação brasileira desse instrumento fortalece o compromisso jurídico e social com práticas que respeitem a infância em sua complexidade, reconhecendo o brincar como

experiência essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural. A construção de uma sociedade comprometida com os direitos infantis depende da transformação desses princípios em ações concretas capazes de garantir que toda criança possa viver plenamente sua condição de sujeito de direitos.

2.2.5. O direito ao brincar e a relação com neurodesenvolvimento

O reconhecimento do brincar como direito fundamental da infância representa um avanço significativo na compreensão do desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que brincar constitui expressão da liberdade infantil, inserindo essa atividade no campo dos direitos essenciais para a formação integral da criança (Brasil, 1990). Essa perspectiva jurídica permite compreender o brincar não apenas como atividade recreativa, mas como experiência indispensável ao desenvolvimento cerebral e à organização das bases cognitivas e emocionais.

A Constituição da República Federativa do Brasil reforça a responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento infantil. O artigo 227 destaca o direito ao lazer e à convivência comunitária como elementos fundamentais para o crescimento saudável, indicando que experiências lúdicas devem ser protegidas e incentivadas em diferentes contextos sociais (Brasil, 1988). O direito ao brincar passa a ser compreendido como componente estruturante da cidadania desde a primeira infância.

O neurodesenvolvimento infantil envolve processos complexos de maturação neural que dependem de estímulos variados e experiências significativas. Estudos sobre desenvolvimento cognitivo apontam que atividades lúdicas estimulam plasticidade cerebral, favorecendo a formação de sinapses responsáveis por aprendizagens futuras. O brincar livre, nesse sentido, oferece oportunidades para exploração criativa que potencializam conexões neurais associadas ao pensamento simbólico e à resolução de problemas.

A relação entre brincar e estruturação cerebral é percebida na forma como crianças utilizam jogos e brincadeiras para interpretar o mundo ao redor. A interação com objetos e com outras pessoas promove integração entre percepção sensorial, ação motora e elaboração cognitiva, fortalecendo circuitos neurais essenciais para aprendizagem contínua. O direito ao brincar garante que essas experiências ocorram de maneira espontânea e respeitosa aos ritmos individuais.

O desenvolvimento das habilidades cognitivas encontra no brincar um ambiente privilegiado para experimentação e descoberta. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca que a educação infantil deve promover experiências de exploração e interação que favoreçam o desenvolvimento intelectual e social da criança (Brasil, 1996). A brincadeira transforma-se em estratégia natural de construção do conhecimento ao mobilizar atenção, memória e criatividade.

A dimensão emocional do neurodesenvolvimento também está profundamente relacionada às experiências lúdicas vividas na infância. Atividades de faz-de-conta possibilitam que crianças expressem sentimentos, elaborem conflitos e desenvolvam mecanismos de autorregulação emocional. O direito ao brincar protege esse espaço simbólico onde emoções podem ser experimentadas com segurança e transformadas em aprendizado social.

O brincar em grupo contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional e para a construção de competências relacionais. A convivência durante jogos e brincadeiras exige negociação de regras, reconhecimento do outro e controle de impulsos, habilidades fundamentais para vida em comunidade. O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que liberdade e convivência saudável são dimensões inseparáveis do desenvolvimento pleno (Brasil, 1990).

A participação da família na garantia do brincar possui impacto direto no desenvolvimento neurológico infantil. Rosa Martins discute que responsabilidades parentais envolvem criar ambientes que estimulem participação ativa da criança e favoreçam experiências de autonomia e expressão (Martins, 2009). O cotidiano familiar torna-se cenário inicial onde a criança explora possibilidades e constrói repertórios emocionais essenciais.

No campo educacional, o brincar assume função pedagógica ao integrar movimento, linguagem e imaginação em processos de aprendizagem significativos. A LDB orienta que práticas educativas valorizem interações e atividades lúdicas, reconhecendo que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da experiência concreta e da exploração do ambiente (Brasil, 1996). A escola, nesse contexto, atua como extensão do direito ao brincar previsto no ordenamento jurídico.

A relação entre brincar e linguagem revela a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. Durante jogos simbólicos, crianças ampliam vocabulário, experimentam narrativas e desenvolvem capacidade de comunicação. A participação em brincadeiras compartilhadas favorece construção de significados e fortalece competências linguísticas que impactam diretamente o desempenho escolar futuro.

O desenvolvimento motor também encontra no brincar uma via privilegiada de estimulação neurológica. Atividades físicas lúdicas contribuem para coordenação motora fina e grossa, equilíbrio e percepção espacial, elementos essenciais para autonomia corporal. O direito ao brincar garante acesso a experiências que integram corpo e mente em um processo contínuo de aprendizagem.

A Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece internacionalmente o lazer e a recreação como dimensões essenciais ao desenvolvimento harmonioso. O artigo 31 estabelece que o brincar integra os direitos humanos da infância, reforçando a necessidade de políticas públicas que promovam ambientes seguros e estimulantes para o crescimento infantil (ONU, 1990). Essa perspectiva fortalece a conexão entre direitos legais e evidências científicas sobre neurodesenvolvimento.

A análise crítica de direitos infantis demonstra que a efetividade do direito ao brincar depende de condições sociais concretas. Gilberto Dimenstein destaca que garantir direitos significa transformar princípios legais em experiências reais capazes de impactar a vida cotidiana das crianças (Dimenstein, 2012). A ausência de espaços seguros ou de tempo para brincar pode comprometer etapas importantes da maturação cerebral.

O espaço urbano e comunitário influencia diretamente a possibilidade de exercício desse direito. Sheila de Souza Pomilho aponta que ambientes destinados ao lazer infantil ampliam oportunidades de socialização e aprendizado, contribuindo para desenvolvimento emocional equilibrado (Pomilho, 2014). A organização das cidades torna-se fator relevante para a promoção do neurodesenvolvimento saudável.

A relação entre brincar e criatividade emerge como aspecto central na construção da inteligência adaptativa. A criança que brinca explora cenários hipotéticos, experimenta soluções e desenvolve flexibilidade cognitiva, habilidades fundamentais para lidar com desafios futuros. O direito ao brincar protege essa liberdade criativa, reconhecendo que inovação e pensamento crítico têm raízes nas experiências lúdicas da infância.

A neurociência contemporânea aponta que experiências prazerosas durante o brincar estimulam liberação de neurotransmissores relacionados à motivação e ao aprendizado. O ambiente emocional positivo favorece consolidação de memórias e desenvolvimento de funções executivas, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem o lúdico. O direito ao brincar, portanto, possui implicações diretas para a saúde mental e para a aprendizagem ao longo da vida.

A integração entre direitos legais e práticas educativas exige formação contínua de profissionais que compreendam o brincar como dimensão essencial do desenvolvimento. A legislação educacional brasileira orienta que a educação infantil respeite singularidades e promova experiências significativas capazes de integrar corpo, emoção e pensamento (Brasil, 1996). Professores tornam-se mediadores fundamentais na efetivação desse direito.

A proteção integral da infância implica reconhecer que brincar não constitui privilégio, mas necessidade biológica e cultural. Elias argumenta que direitos fundamentais da criança abrangem condições que possibilitem desenvolvimento físico e mental equilibrado, reforçando a importância de ambientes lúdicos para o crescimento saudável (Elias, 2005). A ausência dessas experiências pode gerar impactos duradouros nas trajetórias de desenvolvimento.

A relação entre brincar e construção da autonomia revela que experiências lúdicas favorecem tomada de decisões e senso de competência pessoal. Crianças que participam de brincadeiras livres aprendem a organizar ações, lidar com limites e experimentar diferentes papéis sociais, fortalecendo autoestima e identidade. O direito ao brincar assegura que essas vivências ocorram com liberdade e proteção.

O direito ao brincar e sua relação com o neurodesenvolvimento evidenciam que políticas públicas voltadas à infância devem integrar conhecimento científico, princípios jurídicos e práticas educativas humanizadoras. A articulação entre Constituição, ECA, LDB e convenções internacionais demonstra compromisso com uma visão de infância que valoriza criatividade, saúde emocional e desenvolvimento cognitivo. Garantir o brincar significa investir na formação integral das crianças e na construção de sociedades mais justas, sensíveis e comprometidas com o futuro humano.

2.2.6. O brincar como direito e políticas públicas

A compreensão do brincar como direito exige reconhecer a infância como etapa de desenvolvimento que demanda condições específicas para a construção da autonomia e da identidade. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que crianças e adolescentes devem receber proteção integral, incluindo direitos relacionados ao lazer, à convivência e ao pleno desenvolvimento humano (Brasil, 1988). O reconhecimento jurídico dessa dimensão inaugura uma perspectiva em que o brincar deixa de ser interpretado como atividade secundária e passa a integrar o campo dos direitos fundamentais.

A consolidação desse entendimento encontra expressão normativa no Estatuto da Criança e do Adolescente, que identifica o brincar como componente da liberdade e da dignidade infantil. O ECA afirma que a responsabilidade por garantir condições adequadas ao desenvolvimento da criança pertence simultaneamente à família, à sociedade e ao poder público (Brasil, 1990). Essa formulação amplia o debate sobre políticas públicas ao reconhecer que a experiência lúdica depende de condições sociais e institucionais concretas.

O direito ao brincar também recebe respaldo internacional por meio da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 1990. O artigo 31 do documento assegura o direito ao descanso, ao lazer e à participação em atividades culturais e recreativas, reforçando a ideia de que o brincar integra a agenda global de direitos humanos (ONU, 1990). A presença desse princípio em instrumentos internacionais fortalece a obrigação dos Estados de promover ambientes favoráveis ao desenvolvimento infantil.

A dimensão educativa do brincar ganhou centralidade nas políticas públicas com a incorporação da ludicidade à organização curricular da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o desenvolvimento integral da criança deve ocorrer por meio de experiências que envolvam interação, exploração e aprendizagem significativa (Brasil, 1996). A escola passa a ser compreendida como espaço privilegiado para garantir o exercício desse direito em diálogo com práticas pedagógicas humanizadoras.

A Base Nacional Comum Curricular reforça esse movimento ao incluir o brincar entre os direitos de aprendizagem na educação infantil. O documento orienta que experiências lúdicas devem ocupar posição estruturante no cotidiano escolar, favorecendo criatividade, convivência e construção

de conhecimento por meio da participação ativa das crianças (Brasil, 2017). A presença do brincar como direito pedagógico evidencia reconhecimento institucional do seu papel no desenvolvimento cognitivo e social.

A discussão sobre políticas públicas voltadas ao brincar envolve também reflexão sobre desigualdades sociais que limitam oportunidades de infância plena. Gilberto Dimenstein argumenta que a distância entre direitos previstos em lei e realidade concreta revela desafios históricos na efetivação de políticas destinadas às crianças (Dimenstein, 2012). Espaços urbanos inseguros e carência de infraestrutura acabam restringindo experiências lúdicas fundamentais para o desenvolvimento.

A relação entre brincar e cidadania exige analisar o papel do Estado na criação de ambientes seguros e acessíveis. Roberto João Elias destaca que direitos fundamentais da criança demandam ações concretas que garantam condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento integral (Elias, 2005). Políticas públicas voltadas ao lazer infantil tornam-se, portanto, instrumentos de promoção da igualdade e de redução de vulnerabilidades sociais.

A responsabilidade da família ocupa posição central na garantia do brincar, pois o ambiente doméstico representa o primeiro espaço de experimentação simbólica da criança. Rosa Martins discute que responsabilidades parentais envolvem equilibrar proteção e participação, criando condições para que a criança explore o mundo com segurança e autonomia (Martins, 2009). O brincar livre emerge como experiência essencial para construção da confiança e da criatividade.

O espaço escolar, por sua vez, desempenha função estratégica ao integrar o brincar ao currículo sem transformar a ludicidade em atividade meramente instrumental. A LDB orienta que a educação infantil respeite características próprias da infância, valorizando experiências que favoreçam interação e expressão (Brasil, 1996). A presença do lúdico no cotidiano pedagógico amplia possibilidades de aprendizagem e fortalece vínculos sociais.

A organização das cidades influencia diretamente o exercício do direito ao brincar. Sheila de Souza Pomilho destaca que áreas destinadas ao lazer infantil contribuem para socialização e para o desenvolvimento saudável, evidenciando a importância de políticas urbanas voltadas à infância (Pomilho, 2014). A ausência desses espaços limita experiências fundamentais para a construção da autonomia e da convivência comunitária.

O avanço das políticas públicas também precisa considerar os impactos da cultura do consumo sobre a infância contemporânea. A transformação do brincar em atividade fortemente mediada por produtos comerciais pode restringir criatividade e espontaneidade, substituindo experiências simbólicas por práticas direcionadas ao desempenho ou ao consumo. O direito ao brincar implica preservar tempos e espaços nos quais a imaginação infantil possa se desenvolver de forma livre.

A supervalorização de atividades excessivamente dirigidas pode comprometer processos de desenvolvimento integral previstos nas normativas educacionais. Estudos sobre infância indicam que brincadeiras espontâneas favorecem experimentação, resolução de conflitos e elaboração de emoções, elementos essenciais para saúde mental e aprendizagem. Políticas educacionais precisam equilibrar intencionalidade pedagógica e liberdade exploratória para evitar redução do brincar a instrumento de controle.

O direito ao brincar também envolve a dimensão cultural da infância, na qual jogos tradicionais e práticas coletivas funcionam como formas de transmissão de saberes entre gerações. A Convenção da ONU reconhece a participação na vida cultural como parte constitutiva do desenvolvimento infantil (ONU, 1990). A valorização dessas experiências fortalece identidade comunitária e diversidade cultural.

A participação social das crianças, promovida por experiências lúdicas, contribui para formação de competências democráticas desde cedo. Brincadeiras coletivas favorecem negociação de regras, cooperação e respeito às diferenças, habilidades fundamentais para convivência social. A proteção jurídica do brincar revela preocupação com a construção de cidadãos capazes de atuar de forma crítica e colaborativa na sociedade.

A implementação efetiva de políticas públicas requer articulação entre diferentes setores, incluindo educação, saúde e assistência social. A Constituição brasileira estabelece que a garantia dos direitos da infância depende de atuação integrada entre Estado e sociedade (Brasil, 1988). O brincar, nesse cenário, aparece como eixo transversal capaz de conectar diferentes políticas voltadas ao desenvolvimento humano.

A discussão contemporânea sobre o direito ao brincar também envolve desafios impostos pelo uso excessivo de tecnologias digitais. Embora recursos tecnológicos possam enriquecer experiências educativas, a redução do contato com brincadeiras físicas e interações presenciais pode limitar oportunidades de desenvolvimento motor e social. Políticas públicas precisam considerar equilíbrio entre inovação tecnológica e experiências corporais e relacionais.

A formação de profissionais da educação torna-se elemento fundamental para concretizar diretrizes que valorizam o brincar. Professores preparados para compreender a ludicidade como dimensão pedagógica conseguem organizar ambientes que respeitam ritmos infantis e promovem aprendizagem significativa. A integração entre formação docente e políticas curriculares fortalece a efetividade do direito ao brincar na prática escolar.

A ausência de experiências lúdicas adequadas pode gerar impactos negativos na saúde emocional e na criatividade das crianças. O desenvolvimento integral depende de momentos de exploração espontânea que permitam elaborar sentimentos e construir relações sociais equilibradas. Reconhecer o brincar como direito significa proteger a infância de processos de adultização precoce e pressões de desempenho incompatíveis com essa fase da vida.

A articulação entre a legislação nacional e os tratados internacionais evidencia que o direito ao brincar ultrapassa a esfera do cuidado individual e se configura como um compromisso ético, jurídico e político assumido pelo Estado brasileiro no âmbito da proteção integral à infância. A Constituição Federal de 1988 estabelece a criança como sujeito de direitos e prioridade absoluta, princípio posteriormente consolidado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reconhece o brincar como dimensão fundamental do desenvolvimento. Esse alinhamento normativo demonstra a convergência entre os marcos legais internos e os pactos internacionais voltados à garantia dos direitos humanos, reforçando a obrigação estatal de promover condições concretas para que crianças vivenciem experiências lúdicas de forma segura, inclusiva e acessível. A integração entre diferentes instrumentos legais fortalece a legitimidade e a continuidade das políticas públicas voltadas à infância.

Compreender o brincar como direito e como eixo estruturante das políticas públicas implica reconhecer uma concepção ampliada do desenvolvimento humano, na qual aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais se articulam de forma indissociável. O brincar favorece a criatividade, a autonomia, a imaginação e a convivência, elementos essenciais para a formação integral e para a construção de identidades saudáveis. Políticas educacionais, urbanas e sociais devem considerar o lúdico não como atividade secundária, mas como experiência essencial para a aprendizagem e para o neurodesenvolvimento infantil. A efetivação desse direito exige ações permanentes que enfrentem desigualdades sociais, territoriais e econômicas, garantindo espaços, tempos e oportunidades que respeitem as múltiplas formas de expressão da infância.

O fortalecimento do direito ao brincar também possui impacto direto na prevenção de exclusões sociais, pois amplia o sentimento de pertencimento comunitário e contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais ao longo da vida. Ao valorizar a infância como etapa singular e irrepetível, a sociedade reafirma seu compromisso ético com a dignidade humana e com a construção de relações mais cooperativas e solidárias.

Investir no brincar significa, investir em futuros mais humanizados, nos quais crianças possam participar ativamente de suas experiências e desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa perspectiva reafirma que a garantia do brincar não é apenas uma responsabilidade institucional, mas uma escolha coletiva em favor de uma sociedade mais justa, sensível e inclusiva para as novas gerações.

CARVALHO, Gabriel Nascimento de; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O direito ao brincar na legislação brasileira e sua relevância para o neurodesenvolvimento infantil.** Clube de Autores Jurídicos, 2026. 52 p. Disponível em: JusBrasil. Acesso em: 14 fev. 2026.

2.3. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E CRIATIVIDADE

O desenvolvimento cognitivo infantil constitui processo dinâmico que emerge da interação entre experiências concretas, estímulos simbólicos e contextos sociais que favorecem a exploração ativa do mundo. Estudos sobre educação infantil destacam que o brincar atua como ferramenta privilegiada para construção do conhecimento, pois permite que a criança organize informações e elabore significados a partir da experimentação (Kishimoto, 1994). A ludicidade transforma o ambiente educativo em espaço de investigação contínua, onde a curiosidade orienta a aprendizagem e fortalece estruturas cognitivas em formação.

A capacidade de atenção e concentração encontra no brincar um território fértil para desenvolvimento gradual e consistente. Ischkanian aponta que jogos e brincadeiras oferecem situações nas quais a criança precisa observar regras, planejar ações e manter foco em objetivos compartilhados, estimulando funções cognitivas essenciais para a aprendizagem formal (Ischkanian, 2018). A experiência lúdica contribui para ampliar a capacidade de sustentar o pensamento em tarefas complexas e para aprimorar processos mentais relacionados à memória e à organização do raciocínio.

A criatividade emerge com intensidade quando crianças têm liberdade para explorar diferentes possibilidades durante o brincar. Ischkanian et al. argumentam que atividades lúdicas favorecem a construção de cenários imaginativos que estimulam pensamento flexível e capacidade de solucionar problemas de maneira inovadora (Ischkanian et al., 2024). O jogo simbólico permite experimentar realidades alternativas, ampliando repertórios cognitivos e favorecendo interpretações plurais do mundo.

> O lúdico, no entanto, não se restringe aos aspectos físicos, psicológicos e sociais. Ele também exerce um impacto significativo no desenvolvimento transcendental da criança, no sentido mais amplo e holístico. Quando falamos de desenvolvimento transcendental, estamos nos referindo ao cultivo da espiritualidade, da capacidade de transcendência e de conexão com algo além do material. O brincar, através de suas dimensões simbólicas e criativas, oferece à criança a possibilidade de explorar conceitos como o bem, o belo, o verdadeiro e o ético. Através de jogos que envolvem valores como solidariedade, respeito à natureza e ao próximo, a criança é introduzida a uma compreensão mais profunda da vida, da existência e do mundo ao seu redor. O lúdico também favorece o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação. Ao brincar, a criança aprende a estabelecer metas, a lidar com regras e a respeitar limites, tanto os estabelecidos pelos outros quanto os que ela própria define. Essa capacidade de se auto-organizar e de se autorregular é um aspecto crucial para o seu crescimento integral, pois permite que a criança aprenda a equilibrar suas emoções, seus desejos e suas ações. (Ischkanian, 2024, p. 6)

A resolução de problemas aparece como habilidade diretamente relacionada às experiências lúdicas, uma vez que brincadeiras frequentemente apresentam desafios que exigem tomada de decisão. Kishimoto observa que o jogo educativo favorece estratégias mentais complexas, permitindo que crianças experimentem hipóteses e avaliem consequências em um ambiente seguro (Kishimoto, 1994). O exercício constante dessa dinâmica contribui para desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

A dimensão social do brincar também participa do desenvolvimento cognitivo ao promover interações que demandam negociação e compreensão de perspectivas diversas. Kramer destaca que experiências compartilhadas na educação infantil favorecem construção de significados coletivos e fortalecem aprendizagens por meio do diálogo (Kramer, 1987). A convivência durante jogos amplia a capacidade de argumentação e estimula habilidades comunicativas fundamentais para o pensamento reflexivo.

O desenvolvimento transcendental mencionado por Ischkanian amplia a discussão sobre o impacto do lúdico ao considerar dimensões simbólicas relacionadas à ética, à sensibilidade e à espiritualidade. A autora argumenta que brincadeiras que envolvem valores humanos introduzem a criança em reflexões sobre o bem, o belo e o verdadeiro, contribuindo para formação integral que ultrapassa aspectos estritamente cognitivos (Ischkanian et al., 2024). O brincar torna-se espaço onde experiências imaginativas se conectam a processos de construção moral.

A exploração simbólica promovida pelo faz-de-conta permite que crianças compreendam papéis sociais e experimentem diferentes formas de ser e agir no mundo. A literatura sobre ludicidade indica que essas experiências favorecem desenvolvimento da empatia e da compreensão das relações humanas, fortalecendo conexões entre cognição e emoção (Kishimoto, 1994). A criatividade surge como resultado da combinação entre imaginação e interpretação social.

A autorregulação constitui outra dimensão relevante do brincar, pois jogos com regras exigem controle de impulsos e planejamento de ações. Ischkanian enfatiza que a criança aprende a estabelecer limites e objetivos pessoais durante a brincadeira, desenvolvendo competências essenciais para organização emocional e cognitiva (Ischkanian et al., 2024). Esse processo contribui para maturação gradual das funções executivas e para fortalecimento da autonomia.

A construção do raciocínio lógico ocorre de maneira espontânea quando a criança manipula objetos, combina estratégias e observa resultados durante atividades lúdicas. Kramer ressalta que práticas pedagógicas que valorizam o brincar permitem integrar pensamento abstrato e experiência concreta, favorecendo aprendizagem significativa (Kramer, 1987). O jogo transforma conceitos complexos em experiências acessíveis e estimulantes para o desenvolvimento intelectual.

A relação entre brincadeira e linguagem evidencia como o lúdico expande repertórios comunicativos e simbólicos. Interações durante jogos incentivam narrativas, elaboração de regras e troca de ideias, criando ambiente propício para ampliação do vocabulário e desenvolvimento da expressão verbal. A criatividade linguística surge como resultado natural da necessidade de negociar significados e construir histórias compartilhadas.

A dimensão ética presente no brincar merece atenção especial por contribuir para formação de valores e atitudes sociais. Ischkanian destaca que experiências lúdicas que envolvem solidariedade e respeito introduzem a criança em reflexões sobre convivência e responsabilidade coletiva

(Ischkanian et al., 2024). O jogo torna-se espaço de aprendizagem moral, onde regras e cooperação adquirem significado concreto.

A pesquisa educacional tem utilizado revisões de literatura para compreender impactos do brincar no desenvolvimento cognitivo. Galvão e Ricarte destacam que análises sistemáticas permitem identificar tendências e lacunas na produção científica, contribuindo para fundamentação teórica consistente (Galvão; Ricarte, 2019). A integração de diferentes estudos fortalece o entendimento do lúdico como elemento central na aprendizagem infantil.

A abordagem documental também contribui para análise das políticas educacionais relacionadas ao brincar. Fávero e Centenaro indicam que documentos oficiais revelam concepções históricas sobre infância e orientam práticas pedagógicas contemporâneas (Fávero; Centenaro, 2019). O reconhecimento institucional do brincar demonstra evolução na compreensão do desenvolvimento infantil e na organização curricular.

A perspectiva dos direitos humanos amplia o debate ao reconhecer que experiências lúdicas fazem parte das condições necessárias para desenvolvimento pleno. Dimenstein observa que garantir direitos infantis implica oferecer oportunidades reais de participação cultural e social, incluindo espaços para brincadeiras e expressão criativa (Dimenstein, 2012). O brincar assume papel político ao refletir compromisso social com a infância.

O desenvolvimento emocional associado ao lúdico influencia diretamente processos cognitivos, pois emoções positivas favorecem aprendizagem e motivação. Atividades que despertam prazer e curiosidade estimulam envolvimento ativo, fortalecendo memória e capacidade de resolver problemas complexos. A integração entre emoção e pensamento revela caráter holístico do desenvolvimento infantil.

A criatividade também se manifesta como capacidade de transformar elementos do cotidiano em novas possibilidades simbólicas. Brincadeiras espontâneas permitem que crianças reinterpretam objetos e situações, exercitando pensamento divergente e flexibilidade cognitiva. Esse processo contribui para formação de indivíduos capazes de inovar e adaptar-se a contextos diversos ao longo da vida.

O papel do educador torna-se central ao criar ambientes que valorizem o brincar sem restringir sua espontaneidade. Kishimoto destaca que mediações pedagógicas devem preservar liberdade criativa da criança, equilibrando intencionalidade educativa e autonomia lúdica (Kishimoto, 1994). A organização do espaço escolar influencia diretamente a qualidade das experiências cognitivas vividas.

A relação entre brincar e desenvolvimento integral evidencia que aprendizagem não ocorre de maneira fragmentada, mas envolve integração entre corpo, emoção e pensamento. Ischkanian observa que atividades lúdicas favorecem conexões entre diferentes dimensões do desenvolvimento,

ampliando possibilidades de expressão e compreensão do mundo (Ischkanian, 2018). A criatividade emerge como síntese dessas experiências integradas.

A análise crítica das políticas educacionais mostra que reconhecer o brincar como elemento central da infância exige superar práticas pedagógicas excessivamente dirigidas. Fávero e Centenaro ressaltam que documentos e orientações curriculares precisam dialogar com experiências reais das crianças para evitar abordagens reducionistas (Fávero; Centenaro, 2019). O desenvolvimento cognitivo depende da liberdade para explorar e experimentar.

O desenvolvimento cognitivo e a criatividade, mediados pelo brincar, revelam a importância de conceber a infância como período de experimentação ampla e formação integral. A ludicidade favorece construção de conhecimento, autorregulação e sensibilidade ética, contribuindo para desenvolvimento humano em sentido amplo. Investir em práticas que valorizem o brincar significa reconhecer que o potencial cognitivo da criança floresce quando imaginação, curiosidade e liberdade encontram espaço para existir.

2.4. DESENVOLVIMENTO MOTOR E COORDENAÇÃO

O desenvolvimento motor infantil constitui dimensão central da formação integral, pois envolve processos de maturação neurológica, experimentação corporal e interação contínua com o ambiente. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que experiências corporais e lúdicas favorecem a construção da consciência do próprio corpo e contribuem para o aprimoramento da coordenação motora fina e grossa (Brasil, 1998). Atividades como correr, pular e manipular objetos oferecem oportunidades para que a criança desenvolva equilíbrio, força e controle dos movimentos, promovendo integração entre percepção sensorial e ação motora.

A articulação entre movimento e aprendizagem encontra respaldo na legislação educacional brasileira, que reconhece a importância das experiências corporais no contexto escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a educação infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança em aspectos físicos, psicológicos e sociais, valorizando práticas que favoreçam interação e exploração do ambiente (Brasil, 1996). O brincar emerge como experiência que integra o corpo à construção do conhecimento, fortalecendo habilidades essenciais para a vida cotidiana.

O desenvolvimento motor não pode ser dissociado das dimensões culturais que permeiam a infância, uma vez que brincadeiras tradicionais carregam valores e símbolos compartilhados socialmente. Ischkanian argumenta que o lúdico expressa culturas e tradições, permitindo que a criança internalize referências coletivas ao mesmo tempo que recria significados por meio da imaginação (Ischkanian et al., 2024). A atividade corporal, nesse contexto, torna-se espaço de socialização e construção identitária, conectando movimento e pertencimento cultural.

> A importância do brincar não pode ser dissociada do contexto cultural em que a criança está inserida. O lúdico é, muitas vezes, uma expressão da cultura e das tradições de uma sociedade, refletindo valores, crenças e normas que moldam a identidade da criança. O tipo de brincadeira, os jogos tradicionais, as histórias e os símbolos presentes no ambiente lúdico influenciam diretamente a forma como a criança se vê e como vê o mundo. Nesse sentido, o lúdico também é um instrumento de socialização cultural, pois permite que a criança internalize e reinterprete os valores de sua comunidade. Assim, o brincar se torna uma forma de perpetuar e adaptar a cultura de geração em geração, ao mesmo tempo em que permite à criança questionar, reimaginar e criar novas formas de interação e expressão. A integração entre o biológico, o psicológico, o social e o transcendental no processo de desenvolvimento infantil se dá, em grande parte, por meio da atividade lúdica. A criança, ao brincar, utiliza sua criatividade para explorar o mundo, estabelecer relações interpessoais, expressar suas emoções e, ao mesmo tempo, integrar essas experiências a sua própria visão de mundo. O lúdico, portanto, não é apenas um meio para o aprendizado de conceitos acadêmicos, mas é também um espaço de autoconhecimento e de construção de identidade. Através do brincar, a criança encontra formas de se entender e de compreender o outro, de estabelecer seus próprios valores e de explorar sua espiritualidade. (Ischkanian, 2024, p. 7)

A Base Nacional Comum Curricular reforça a centralidade das experiências corporais ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem na educação infantil. O documento orienta que a criança deve experimentar diferentes movimentos, ritmos e interações, favorecendo desenvolvimento motor e ampliação das possibilidades expressivas (Brasil, 2017). A presença do corpo no processo educativo revela compreensão de que aprender envolve ação, sensibilidade e participação ativa no espaço social.

Brinquedos e jogos desempenham papel relevante na construção da coordenação motora ao exigir precisão de movimentos e planejamento corporal. Estudos sobre ludicidade indicam que atividades como montar blocos ou manipular peças estimulam destreza manual e percepção espacial, contribuindo para habilidades que impactam futuras aprendizagens acadêmicas (Château, 1987). O brincar funciona como prática integradora que conecta movimento, pensamento e criatividade.

A dimensão social do desenvolvimento motor também merece atenção, pois atividades físicas compartilhadas favorecem cooperação e respeito às regras coletivas. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil enfatizam que a criança constrói identidade nas interações com pares e adultos, experimentando diferentes formas de convivência através do jogo e do movimento (Brasil, 2009). O corpo em ação torna-se meio de comunicação e expressão de valores comunitários.

A integração entre biológico, psicológico e transcendental proposta por Ischkanian amplia o entendimento sobre o papel do brincar no desenvolvimento humano. A autora destaca que experiências lúdicas permitem que a criança explore emoções, criatividade e valores éticos enquanto desenvolve habilidades motoras e cognitivas (Ischkanian et al., 2024). O movimento corporal, nesse sentido, participa da construção do autoconhecimento e da relação da criança com o mundo.

O desenvolvimento motor na infância também se relaciona à autonomia e à autorregulação, já que o brincar exige planejamento de ações e adaptação a desafios físicos. A Constituição da República Federativa do Brasil estabelece proteção integral à criança, reconhecendo que seu desenvolvimento deve ocorrer em ambientes que favoreçam liberdade e segurança (Brasil, 1988). A

possibilidade de brincar livremente contribui para fortalecimento da confiança corporal e da independência nas atividades cotidianas.

A presença de tecnologias no contexto educacional contemporâneo suscita reflexões sobre equilíbrio entre experiências digitais e atividades corporais. Cabral et al. discutem que recursos tecnológicos podem enriquecer processos de aprendizagem quando articulados a práticas pedagógicas que preservem interação física e social das crianças (Cabral et al., 2025). A coordenação motora precisa continuar sendo estimulada por experiências concretas que envolvam movimento, manipulação e exploração do espaço.

A valorização do desenvolvimento motor e da coordenação por meio do brincar revela que o corpo desempenha papel central na construção do conhecimento e da identidade infantil. Políticas educacionais e práticas pedagógicas que reconhecem essa dimensão contribuem para formação integral, respeitando a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem. O brincar, ao integrar movimento, cultura e criatividade, possibilita que a infância se desenvolva em sua plenitude, articulando experiências corporais e simbólicas que sustentam o crescimento humano em todas as suas dimensões.

2.5. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E SOCIAL

A inteligência emocional e social na infância desenvolve-se por meio de experiências que possibilitam interação, expressão afetiva e construção de significados coletivos. O brincar apresenta-se como prática privilegiada nesse processo, pois permite que a criança experimente emoções diversas em contextos seguros e mediados pela imaginação, conforme discutem Donald Winnicott ao enfatizar o valor do brincar para o amadurecimento psíquico (Winnicott, 1975). A experiência lúdica oferece condições para que sentimentos sejam simbolizados e compreendidos, favorecendo o equilíbrio emocional e a formação da identidade.

A dimensão social do brincar emerge de forma significativa quando crianças participam de jogos coletivos que exigem cooperação e negociação. Lev Vygotsky destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre nas interações sociais, nas quais o sujeito internaliza regras e significados compartilhados (Vygotsky, 2007). O espaço lúdico torna-se ambiente de aprendizagem social, onde conflitos são transformados em oportunidades de diálogo e crescimento emocional.

A expressão das emoções durante brincadeiras revela a importância do lúdico como mediador das experiências afetivas infantis. Ischkanian afirma que jogos e brincadeiras favorecem a elaboração de frustrações e o reconhecimento dos próprios sentimentos, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação emocional (Ischkanian, 2018). A criança aprende a lidar com perdas, expectativas e cooperação em situações que simulam desafios da vida social.

O contexto escolar desempenha papel central na promoção das habilidades socioemocionais por meio do brincar. A Base Nacional Comum Curricular reconhece que interações e brincadeiras constituem direitos de aprendizagem na educação infantil, orientando práticas pedagógicas que valorizem convivência e empatia (Brasil, 2017). O ambiente educativo torna-se espaço de experimentação de vínculos e construção de atitudes éticas desde os primeiros anos.

A inteligência emocional não se restringe ao controle das emoções, envolvendo capacidade de compreender o outro e estabelecer relações positivas. Jean Château analisa o jogo como experiência social que promove compreensão de regras e respeito mútuo, fortalecendo competências relacionais essenciais para a vida em comunidade (Château, 1987). A brincadeira coletiva possibilita desenvolvimento da empatia ao exigir consideração pelas ações e sentimentos dos pares.

A literatura sobre educação infantil reforça que o brincar contribui para construção da autonomia emocional ao permitir que crianças tomem decisões e assumam responsabilidades compartilhadas. Kramer destaca que experiências lúdicas favorecem participação ativa e expressão pessoal, elementos fundamentais para formação de sujeitos críticos e sensíveis (Kramer, 1987). O processo educativo, nesse contexto, valoriza o protagonismo infantil e a construção colaborativa do conhecimento.

A dimensão cultural do brincar amplia a compreensão das habilidades sociais desenvolvidas na infância, pois jogos tradicionais carregam valores coletivos e referências simbólicas transmitidas entre gerações. Santos ressalta que brinquedos e brincadeiras funcionam como instrumentos de socialização cultural que orientam comportamentos e fortalecem identidade comunitária (Santos, 1999). A criança aprende não apenas regras de convivência, mas também formas de interpretar o mundo social.

A formação emocional também encontra suporte em narrativas e experiências simbólicas presentes no universo lúdico. Estudos de Vieira et al. mostram que contos e jogos narrativos contribuem para expressão de sentimentos e fortalecimento da autoestima, favorecendo vínculos afetivos significativos no ambiente educativo (Vieira et al., 2025). A imaginação torna-se recurso para compreender desafios emocionais e construir estratégias de enfrentamento.

A relação entre brincar e bem-estar infantil ganha relevância quando se consideram perspectivas que associam felicidade ao processo educativo. Georges Snyders argumenta que a experiência escolar deve promover prazer e sentido, permitindo que crianças vivam aprendizagem de forma positiva e emocionalmente significativa (Snyders, 1996). O brincar contribui para criação de ambientes acolhedores que fortalecem vínculos e motivação para aprender.

A inteligência social desenvolve-se intensamente em situações que envolvem resolução de conflitos durante brincadeiras coletivas. Ischkanian et al. destacam que o jogo oferece oportunidades para negociação de regras e construção de acordos, estimulando competências comunicativas e

capacidade de cooperação (Ischkanian et al., 2024). O exercício dessas habilidades prepara a criança para participação ativa em diferentes contextos sociais.

A legislação educacional brasileira reconhece a importância das interações lúdicas para o desenvolvimento integral. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil orienta que práticas pedagógicas promovam experiências que favoreçam expressão emocional e convivência respeitosa entre crianças (Brasil, 1998). O brincar assume dimensão pedagógica ao contribuir para formação de atitudes solidárias e construção de relações saudáveis.

O campo metodológico da pesquisa educacional tem valorizado estudos sobre competências socioemocionais na infância. Galvão e Ricarte ressaltam que revisões sistemáticas permitem compreender tendências e aprofundar análises sobre práticas que favorecem desenvolvimento integral (Galvão; Ricarte, 2019). A investigação científica reforça a importância de integrar emoção e cognição nas experiências educativas.

A presença crescente de tecnologias no cotidiano infantil provoca reflexão sobre novas formas de interação social e expressão emocional. Cabral et al. discutem que recursos digitais podem apoiar processos de aprendizagem quando utilizados de maneira equilibrada e alinhados a práticas que preservem experiências coletivas e corporais (Cabral et al., 2025). O brincar presencial mantém relevância por favorecer comunicação não verbal e relações afetivas diretas.

A inteligência emocional também está relacionada à segurança afetiva construída em ambientes de confiança e acolhimento. Winnicott destaca que o brincar só ocorre plenamente quando a criança sente-se segura para experimentar e expressar-se livremente (Winnicott, 1975). O papel do adulto mediador torna-se fundamental para garantir condições emocionais favoráveis ao desenvolvimento.

A formação integral da criança depende da integração entre competências cognitivas, emocionais e sociais, processo amplamente favorecido pela atividade lúdica. A Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente reconhecem o direito ao lazer e à convivência como dimensões essenciais da infância (Brasil, 1988; Brasil, 1990). O brincar, nesse cenário, configura-se como experiência formativa que fortalece empatia, cooperação e autonomia, contribuindo para construção de sujeitos emocionalmente equilibrados e socialmente participativos.

2.6. FORMAÇÃO INTEGRAL E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A formação integral da criança pressupõe a compreensão da aprendizagem como processo que articula experiências cognitivas, emocionais, corporais e sociais em um movimento contínuo de construção de sentido. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil reconhece que o brincar constitui linguagem própria da infância e favorece a integração entre diferentes dimensões do desenvolvimento, permitindo que o conhecimento seja elaborado de forma ativa e contextualizada

(Brasil, 1998). Jogos, brinquedos e brincadeiras configuram-se como instrumentos pedagógicos capazes de aproximar conteúdos escolares da experiência concreta, transformando o ato de aprender em vivência significativa.

A concepção de aprendizagem significativa envolve a participação ativa do sujeito na elaboração do conhecimento, processo intensamente favorecido pelas práticas lúdicas. Tizuko Morchida Kishimoto destaca que o jogo possibilita experimentação, tomada de decisão e resolução de problemas, criando um ambiente no qual a criança aprende por meio da ação e da reflexão (Kishimoto, 1994). O lúdico torna-se espaço de descoberta, no qual a curiosidade assume papel central na construção do pensamento.

A formação global da criança requer integração entre aspectos afetivos e cognitivos, evitando fragmentações que reduzem o desenvolvimento a habilidades isoladas. Sonia Kramer argumenta que a educação infantil deve reconhecer a criança como sujeito de experiências, valorizando interações e brincadeiras como elementos estruturantes da aprendizagem (Kramer, 1987). O ambiente pedagógico, nesse sentido, precisa favorecer relações que conectem emoção, linguagem e ação.

A dimensão emocional da aprendizagem significativa revela-se quando o brincar promove sentimentos de segurança, pertencimento e prazer intelectual. Donald Winnicott compreende o brincar como espaço potencial em que a criança integra realidade e imaginação, favorecendo amadurecimento psíquico e criatividade (Winnicott, 1975). A experiência lúdica permite que o conhecimento seja associado a vivências afetivas positivas, fortalecendo a permanência das aprendizagens.

A interação social constitui elemento indispensável para a formação integral, pois o conhecimento emerge também do diálogo e da colaboração entre pares. Lev Vygotsky enfatiza que o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas pela linguagem, sendo o jogo um contexto privilegiado para ampliação das capacidades cognitivas (Vygotsky, 2007). Brincadeiras em grupo favorecem negociação, cooperação e construção coletiva de significados.

A legislação educacional brasileira reforça a importância do lúdico na aprendizagem ao estabelecer diretrizes para uma educação voltada ao desenvolvimento global da criança. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que a educação infantil deve promover experiências que integrem aspectos físicos, psicológicos e sociais, reconhecendo práticas lúdicas como parte do processo formativo (Brasil, 1996). O currículo escolar passa a incorporar atividades que estimulam participação ativa e criatividade.

A Base Nacional Comum Curricular amplia essa perspectiva ao reconhecer o brincar como direito de aprendizagem, enfatizando que experiências lúdicas favorecem autonomia e exploração do mundo. O documento orienta que práticas pedagógicas considerem interesses infantis e promovam investigações que conectem conhecimento acadêmico e experiências cotidianas (Brasil, 2017). A

aprendizagem significativa emerge quando o conteúdo escolar dialoga com vivências concretas e culturalmente situadas.

A formação integral também envolve a dimensão cultural do brincar, pois jogos e narrativas carregam valores e símbolos compartilhados socialmente. Estudos de Zilberman mostram que a literatura infantil e o imaginário lúdico contribuem para construção de identidade e ampliação de repertórios interpretativos (Zilberman, 2001). O contato com diferentes formas de expressão fortalece sensibilidade estética e capacidade crítica desde a infância.

A análise educacional tem demonstrado a relevância de abordagens metodológicas que valorizem o lúdico como eixo da aprendizagem significativa. Batista e Kumada ressaltam que revisões bibliográficas rigorosas permitem compreender como diferentes configurações pedagógicas favorecem desenvolvimento integral e inovação educacional (Batista; Kumada, 2021). A sistematização do conhecimento científico reforça a necessidade de práticas que integrem teoria e experiência concreta.

A formação integral e a aprendizagem significativa revelam que o brincar ultrapassa a dimensão recreativa e assume papel central na construção do conhecimento e da identidade infantil. A articulação entre emoção, cognição, corpo e interação social evidencia que experiências lúdicas contribuem para desenvolvimento humano em sentido amplo, fortalecendo autonomia, criatividade e motivação para aprender. Investir em práticas pedagógicas que valorizem jogos e brincadeiras significa reconhecer a infância como fase de exploração ativa do mundo e de construção duradoura de sentidos que acompanharão a criança ao longo de toda a vida escolar e social.

2.6.1. A aproximação do conteúdo educacional da experiência prática

A aprendizagem escolar torna-se mais significativa quando o conteúdo educacional dialoga com experiências concretas vivenciadas pela criança em situações de exploração e interação. Lev Vygotsky destaca que o conhecimento se constrói no encontro entre sujeito e contexto social, sendo o brincar um espaço privilegiado para integrar conceitos abstratos à vivência cotidiana (Vygotsky, 2007). Jogos e brincadeiras funcionam como pontes entre teoria e prática, permitindo que o aprendizado seja apropriado de forma ativa e contextualizada.

A dimensão pedagógica do brincar manifesta-se na possibilidade de transformar situações lúdicas em experiências que estimulam pensamento crítico e autonomia intelectual. Segundo Donald Winnicott, o brincar representa um espaço potencial em que a criança experimenta realidade e imaginação simultaneamente, favorecendo desenvolvimento emocional e criativo (Winnicott, 1975). A integração desses elementos amplia a capacidade de interpretar problemas e elaborar soluções, fortalecendo competências cognitivas fundamentais.

A utilização de jogos como instrumentos pedagógicos permite que conflitos e desafios sejam abordados em ambientes seguros e colaborativos. Vygotsky observa que atividades coletivas

favorecem aprendizagem mediada pela interação, estimulando negociação e construção compartilhada de conhecimentos (Vygotsky, 1988). A resolução de conflitos durante brincadeiras contribui para formação social ao promover diálogo, empatia e responsabilidade coletiva.

A literatura infantil e as narrativas simbólicas oferecem recursos expressivos que aproximam conteúdos escolares da experiência prática das crianças. Regina Zilberman argumenta que histórias e contos ampliam o imaginário infantil e fortalecem processos de interpretação do mundo, funcionando como instrumentos pedagógicos que articulam emoção e pensamento (Zilberman, 2001). A mediação literária potencializa criatividade e reflexão crítica, tornando a aprendizagem mais envolvente.

A pedagogia do lúdico também se relaciona à construção de ambientes escolares que valorizam a felicidade e o prazer em aprender. Georges Snyders defende que experiências educativas significativas devem despertar interesse genuíno e promover vínculos positivos com o conhecimento (Snyders, 1996). O brincar contribui para esse cenário ao criar situações em que curiosidade e motivação surgem de forma espontânea.

Os brinquedos assumem papel relevante na mediação entre conteúdo educativo e prática concreta, pois permitem experimentação ativa e manipulação simbólica. Santa Marli Pires dos Santos destaca que objetos lúdicos favorecem desenvolvimento da imaginação e da autonomia, estimulando a criança a explorar diferentes possibilidades de ação e interpretação (Santos, 1999). O aprendizado torna-se mais duradouro quando associado a experiências sensoriais e emocionais significativas.

O uso de narrativas e contos de fadas em contextos pedagógicos evidencia como o lúdico pode promover alfabetização e desenvolvimento emocional simultaneamente. Vieira et al. demonstram que histórias mediadas por recursos criativos favorecem expressão afetiva e ampliação das habilidades comunicativas, aproximando conteúdos escolares das experiências subjetivas das crianças (Vieira et al., 2025). A integração entre linguagem e imaginação fortalece compreensão e engajamento no processo educativo.

A dimensão cultural do brincar amplia seu potencial como ferramenta pedagógica ao conectar aprendizagem e identidade social. Marina Warner destaca que narrativas tradicionais e práticas lúdicas transmitem valores e representações simbólicas que influenciam a forma como crianças compreendem o mundo (Warner, 1994). O ambiente escolar pode utilizar essas referências culturais para promover aprendizagem crítica e contextualizada.

A observação documental sobre práticas educativas revela que jogos e brincadeiras têm sido reconhecidos como estratégias importantes na formação docente e na inovação pedagógica. Silva et al. ressaltam que análises de documentos educacionais evidenciam crescente valorização do lúdico como meio de estimular participação ativa e pensamento reflexivo (Silva et al., 2009). A aproximação entre prática e teoria fortalece a qualidade das experiências educativas oferecidas na infância.

A aproximação do conteúdo educacional da experiência prática por meio do brincar evidencia que jogos e brincadeiras ultrapassam a dimensão do entretenimento e tornam-se instrumentos pedagógicos essenciais para formação integral. A articulação entre criatividade, resolução de conflitos e pensamento crítico demonstra que o lúdico contribui para aprendizagens significativas e duradouras, capazes de integrar conhecimento acadêmico e vivências pessoais. A educação que valoriza experiências lúdicas reconhece a criança como sujeito ativo, capaz de construir saberes a partir de interações concretas e emocionalmente relevantes.

2.6.2. Neurodesenvolvimento e o brincar auxiliam na formação de conceitos

O neurodesenvolvimento infantil constitui um processo complexo no qual experiências sensoriais, interações sociais e dimensões afetivas se articulam na construção progressiva do pensamento. Piaget (1975) explica que a criança organiza o conhecimento a partir da ação sobre o meio, transformando vivências concretas em estruturas cognitivas cada vez mais elaboradas. A formação de conceitos emerge desse movimento contínuo de assimilação e acomodação, no qual o brincar ocupa papel essencial por permitir experimentação, exploração e reorganização mental. A atividade lúdica favorece a integração entre percepção e simbolização, criando condições para que ideias sejam conectadas de maneira significativa e criativa.

A formação conceitual infantil relaciona-se profundamente às interações culturais e sociais que permeiam o cotidiano da criança. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da mediação simbólica e da participação em práticas sociais compartilhadas, sendo o brincar um espaço privilegiado para essa construção coletiva de significados. Durante o jogo simbólico, a criança assume papéis, negocia regras e interpreta perspectivas distintas, ampliando sua capacidade de abstração. A experiência lúdica possibilita a transição entre ação concreta e pensamento representacional, fortalecendo processos cognitivos fundamentais para aprendizagens futuras.

A dimensão emocional do brincar contribui diretamente para o desenvolvimento cerebral ao oferecer um ambiente seguro para elaboração de sentimentos e experiências internas. Winnicott (1975) destaca que o espaço lúdico representa uma área intermediária entre realidade e fantasia, na qual a criança experimenta criatividade e autonomia. Ao manipular objetos e criar narrativas imaginativas, o sujeito infantil organiza percepções e desenvolve estabilidade emocional que sustenta o avanço cognitivo. O pensamento conceitual se fortalece quando experiências afetivas são integradas ao processo de aprendizagem.

A educação infantil encontra no brincar um recurso pedagógico capaz de promover desenvolvimento intelectual sem dissociar emoção e conhecimento. Kishimoto (1994) evidencia que jogos e brincadeiras favorecem a resolução de problemas, a formulação de hipóteses e a capacidade de estabelecer relações lógicas. Cada situação lúdica apresenta desafios que exigem decisões e

estratégias, estimulando operações mentais complexas. O aprendizado torna-se mais profundo quando a criança participa ativamente do processo, construindo sentidos próprios para aquilo que vivencia.

A interação entre crianças durante atividades lúdicas amplia a compreensão de conceitos sociais e cognitivos ao introduzir elementos de cooperação e negociação. Kramer (1987) observa que o ambiente educativo deve valorizar experiências que favoreçam autonomia e participação, reconhecendo a criança como sujeito ativo na produção de conhecimento. O brincar coletivo possibilita o confronto de ideias e a elaboração conjunta de soluções, promovendo flexibilidade cognitiva e desenvolvimento da linguagem. A construção conceitual ganha densidade à medida que o pensamento individual dialoga com diferentes perspectivas.

Experiências lúdicas também se relacionam à construção de identidade e à compreensão do mundo simbólico. Ischkanian (2018) aponta que o jogo e a brincadeira representam meios pelos quais a criança interpreta a realidade, experimenta papéis sociais e desenvolve criatividade. O ato de brincar permite transformar objetos e situações em representações carregadas de significado, processo que amplia a capacidade de abstração. O desenvolvimento cerebral se beneficia dessa atividade simbólica intensa, que conecta emoção, imaginação e raciocínio.

O reconhecimento jurídico do brincar como direito evidencia sua relevância para o desenvolvimento integral da infância. Carvalho e Ischkanian (2026) defendem que a garantia desse direito fortalece políticas públicas voltadas à criação de ambientes que favoreçam experiências lúdicas diversificadas. A formação de conceitos depende de oportunidades concretas de exploração e interação, condições que não podem ser reduzidas à dimensão escolar. A proteção do brincar representa investimento social na construção de sujeitos capazes de pensar criticamente e atuar de maneira criativa em diferentes contextos.

A integração entre práticas pedagógicas e recursos tecnológicos amplia possibilidades de aprendizagem quando o lúdico permanece como eixo central do processo educativo. Cabral et al. (2025) discutem como ferramentas digitais podem favorecer experiências interativas que estimulam curiosidade e participação ativa. Ambientes digitais, quando mediadas pedagogicamente, promovem novas formas de representação simbólica e ampliação do repertório cognitivo. O brincar mediado por tecnologias contribui para a formação de conceitos ao conectar múltiplas linguagens e experiências sensoriais.

Narrativas infantis e contos de fadas exercem influência significativa na estruturação do pensamento simbólico e na elaboração de conceitos abstratos. Zilberman (2001) argumenta que a literatura infantil participa da formação do imaginário e da construção cultural da infância, oferecendo referências simbólicas para interpretação da realidade. Ao brincar com histórias, personagens e enredos, a criança transforma narrativas em experiências pessoais que ampliam

compreensão moral e social. A imaginação literária atua como ponte entre linguagem e desenvolvimento cognitivo.

A plasticidade cerebral característica da infância encontra no brincar um estímulo privilegiado para fortalecimento de conexões neurais relacionadas à atenção, memória e planejamento. Negrine (1994) destaca que experiências motoras e sensoriais diversificadas contribuem para a consolidação de habilidades cognitivas essenciais. A liberdade para experimentar movimentos e explorar espaços favorece autonomia intelectual e capacidade de adaptação. O conceito emerge da relação dinâmica entre ação corporal e elaboração mental, demonstrando a inseparabilidade entre corpo e pensamento.

O papel da família no incentivo ao brincar influencia diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem da criança. Martins (2009) discute que práticas parentais que respeitam a participação infantil favorecem desenvolvimento equilibrado e fortalecimento da autonomia. Interações lúdicas no ambiente familiar ampliam vocabulário, estimulam imaginação e promovem segurança emocional necessária para a exploração do mundo. A formação conceitual torna-se mais consistente quando o brincar integra relações afetivas cotidianas.

A ludicidade favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ao colocar a criança diante de situações que exigem interpretação e tomada de decisão. Narciso e Santana (2025) analisam metodologias educacionais que valorizam criatividade e investigação como caminhos para aprendizagens mais significativas. O brincar desafia a criança a testar hipóteses, revisar estratégias e construir soluções próprias, fortalecendo a capacidade de análise. A construção conceitual ocorre em um fluxo contínuo de experimentação e reflexão.

Aspectos culturais presentes nas brincadeiras revelam como o brincar participa da transmissão e reinvenção de valores sociais. Santos (1999) observa que brinquedos e jogos carregam significados históricos que são reinterpretados pelas crianças durante a interação lúdica. Esse processo permite que conceitos sociais sejam internalizados e transformados de acordo com experiências individuais e coletivas. A brincadeira atua como espaço de produção cultural, no qual novos sentidos são criados e compartilhados.

A organização curricular que incorpora o brincar como elemento estruturante contribui para processos de aprendizagem mais profundos e coerentes com o desenvolvimento infantil. Ischkanian et al. (2024) ressaltam que o lúdico promove aprendizagem significativa ao conectar emoções, experiências concretas e construção de conhecimento. Ambientes educativos que valorizam criatividade favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais de maneira integrada. A formação conceitual torna-se resultado de vivências autênticas, e não apenas de transmissão de informações.

O reconhecimento internacional do brincar como direito fundamental reforça a compreensão de que o desenvolvimento infantil depende de experiências que unam liberdade, imaginação e

interação social. A Organização das Nações Unidas (1990) destaca que a participação em atividades lúdicas constitui elemento indispensável para o bem-estar e para o crescimento saudável das crianças. O neurodesenvolvimento se fortalece quando o brincar é entendido como prática essencial à formação de conceitos e à construção de sentido sobre o mundo. Uma sociedade que valoriza o lúdico promove condições para que a infância se desenvolva com plenitude intelectual, emocional e social.

2.6.3. O lúdico, socialização e emoção infantil

O lúdico constitui um território privilegiado de expressão da infância, no qual socialização, emoção e construção de identidade se entrelaçam de maneira inseparável. Piaget (1975) compreende o brincar como atividade simbólica que permite à criança transformar experiências concretas em representações mentais, organizando o pensamento por meio da experimentação ativa. Durante as interações lúdicas, surgem oportunidades para negociar significados, interpretar regras e elaborar respostas criativas diante de desafios compartilhados. A socialização emerge como processo dinâmico em que a criança aprende a reconhecer limites, respeitar diferenças e construir vínculos afetivos sustentados pela reciprocidade.

A dimensão social do brincar revela que o desenvolvimento infantil depende intensamente da convivência e da participação em práticas coletivas. Vygotsky (2007) destaca que a aprendizagem acontece no espaço das relações, onde a criança internaliza modos de agir e compreender o mundo através da mediação do outro. O jogo cria um ambiente em que papéis sociais são experimentados e reinterpretados, favorecendo a compreensão de normas culturais e a ampliação da linguagem. O contato com diferentes perspectivas durante a brincadeira favorece habilidades comunicativas e fortalece a capacidade de cooperação.

A experiência emocional vivida no brincar permite que a criança reconheça e organize sentimentos difíceis de serem expressos em contextos formais. Winnicott (1975) argumenta que o espaço lúdico funciona como área intermediária na qual fantasia e realidade convivem, possibilitando elaboração psíquica e fortalecimento do self. Ao encenar situações imaginárias, a criança experimenta medo, alegria, frustração e entusiasmo de maneira simbolicamente segura. Essa elaboração emocional favorece o desenvolvimento da autonomia, pois amplia a compreensão sobre si mesma e sobre o impacto de suas ações nas relações interpessoais.

O ambiente escolar desempenha papel decisivo na valorização do lúdico como instrumento de socialização e aprendizagem emocional. Kishimoto (1994) observa que jogos e brincadeiras favorecem interação espontânea, permitindo que crianças construam regras coletivas e desenvolvam responsabilidade compartilhada. O contexto educativo que reconhece o brincar como linguagem legítima promove clima relacional mais acolhedor e participativo. A criança passa a perceber o conhecimento como experiência viva, construída em colaboração e permeada por afetividade.

A interação lúdica também favorece a emergência de competências sociais relacionadas à empatia e à escuta sensível. Kramer (1987) propõe que práticas educativas centradas na experiência infantil valorizem a expressão subjetiva e o diálogo, reconhecendo cada criança como sujeito cultural ativo. Durante brincadeiras coletivas, conflitos surgem naturalmente e exigem negociação, oferecendo oportunidades para desenvolver habilidades de mediação e autocontrole. A aprendizagem emocional torna-se inseparável das vivências compartilhadas e da construção de pertencimento grupal.

O brincar pode ser compreendido como prática cultural que reflete valores sociais e possibilita a reinvenção de significados. Santos (1999) analisa que brinquedos e brincadeiras carregam narrativas históricas que são reinterpretadas pelas crianças em suas experiências cotidianas. Esse processo de ressignificação contribui para o desenvolvimento de uma consciência social inicial, na qual normas e papéis são questionados e reconstruídos. A socialização adquire caráter criativo, permitindo que a criança participe ativamente da produção cultural do seu meio.

A contemporaneidade introduz novas possibilidades para o lúdico por meio das tecnologias digitais, ampliando formas de interação e expressão emocional. Cabral et al. (2025) discutem que recursos tecnológicos, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem fortalecer vínculos colaborativos e estimular criatividade. Ambientes digitais interativos possibilitam novas linguagens de comunicação entre crianças, favorecendo experiências compartilhadas mesmo em contextos híbridos. O desafio pedagógico consiste em preservar a dimensão humana do brincar, garantindo que tecnologia e afetividade caminhem em diálogo.

A relação entre direito ao brincar e desenvolvimento social evidencia que experiências lúdicas não devem ser tratadas como privilégio, mas como componente essencial da cidadania infantil. Carvalho e Ischkanian (2026) ressaltam que políticas públicas voltadas à infância precisam assegurar espaços seguros e acessíveis para brincadeiras que promovam convivência e inclusão. A ausência de oportunidades lúdicas limita possibilidades de interação social e empobrece experiências emocionais fundamentais para o crescimento saudável. Garantir o brincar significa reconhecer a infância como etapa legítima de participação cultural e social.

Narrativas imaginativas e contos de fadas também contribuem para o desenvolvimento emocional ao oferecer símbolos que auxiliam a criança na compreensão de conflitos internos e relações sociais. Zilberman (2001) evidencia que a literatura infantil amplia horizontes interpretativos e estimula a construção de sentidos sobre o mundo. Quando incorporadas ao brincar, histórias favorecem dramatizações que fortalecem linguagem, criatividade e empatia. A criança passa a explorar emoções complexas por meio da imaginação, enriquecendo seu repertório afetivo e social.

A experiência lúdica revela que socialização e emoção não constituem dimensões separadas do desenvolvimento infantil, mas processos interdependentes que se fortalecem mutuamente. Ischkanian et al. (2024) destacam que o brincar favorece aprendizagem significativa ao integrar

aspectos cognitivos, afetivos e relacionais em vivências concretas. A autonomia emerge quando a criança encontra espaço para experimentar escolhas, lidar com frustrações e construir soluções em colaboração com os pares. O lúdico se configura, portanto, como campo essencial para formação humana, no qual convivência, criatividade e sensibilidade emocional sustentam o desenvolvimento integral da infância.

2.6.4. BNCC e o direito lúdico para aprendizagem

A compreensão do lúdico como direito educacional na Educação Infantil redefine o sentido da aprendizagem ao reconhecer a criança como sujeito ativo na produção de conhecimento. Ischkanian (2024) destaca que o brincar constitui experiência estruturante do desenvolvimento humano, na qual corpo, emoção e pensamento atuam de maneira integrada. A BNCC, ao assumir o princípio do aprender fazendo, desloca o foco pedagógico da transmissão para a experiência, valorizando processos investigativos que emergem da curiosidade infantil. O ambiente escolar passa a ser concebido como espaço de experimentação, onde a criança constrói significados a partir de interações concretas com objetos, pessoas e narrativas.

> Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento global da criança, e dentro desse contexto, o lúdico se destaca como uma ferramenta poderosa para potencializar a aprendizagem. De acordo com o RCNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), as práticas pedagógicas devem ser fundamentadas em atividades que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, priorizando o brincar como uma das formas mais significativas de aprendizagem. Ao contrário da visão tradicional, que frequentemente associava a brincadeira a um momento de descontração ou lazer, o RCNEI reconhece o lúdico como um instrumento de ensino e aprendizagem, essencial para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. O conceito de lúdico na Educação Infantil não está restrito apenas a jogos ou brincadeiras, mas também envolve o ambiente escolar como um todo, no qual as crianças são estimuladas a explorar, experimentar e interagir com diferentes materiais, pessoas e situações. O RCNEI, ao enfatizar o caráter lúdico do ensino, afirma que o brincar é o principal veículo por meio do qual as crianças se expressam, exploram o mundo ao seu redor e internalizam o conhecimento. Por exemplo, atividades como jogos de construção, dramatizações, jogos simbólicos e atividades de movimento ajudam as crianças a desenvolverem sua linguagem, a capacidade de resolver problemas, o pensamento lógico e a socialização. Dentro desse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as diretrizes pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica, também reconhece a importância do lúdico no processo educativo. A BNCC destaca que a Educação Infantil deve ser uma fase de acolhimento e de experiências significativas, onde a criança, por meio do brincar, adquire competências essenciais para o seu desenvolvimento. A BNCC reforça que, para a criança, o ato de brincar e aprender deve ser indissociável, e é por meio dessa combinação que ela desenvolve habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras. Um exemplo claro dessa abordagem está no componente curricular de Linguagens, onde as crianças são incentivadas a se expressar por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas, desenvolvendo sua capacidade comunicativa de maneira prazerosa e natural. O lúdico também é fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças. (Ischkanian, 2024, p. 15)

A centralidade do brincar no cotidiano pedagógico encontra respaldo em concepções históricas que compreendem a infância como etapa marcada pela exploração simbólica do mundo. Kishimoto (1994) argumenta que o jogo promove situações de aprendizagem nas quais regras,

criatividade e cooperação se articulam em processos cognitivos complexos. A BNCC dialoga com essa perspectiva ao reconhecer o lúdico como campo de experiência essencial para o desenvolvimento integral, favorecendo autonomia intelectual e participação social. O aprender fazendo assume contornos epistemológicos ao possibilitar que conceitos emerjam da ação e da reflexão sobre a própria experiência.

O RCNEI já sinalizava que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade favorecem aprendizagens significativas, antecipando princípios posteriormente consolidados pela BNCC. Kramer (1987) defende que a educação infantil deve valorizar experiências culturais das crianças, criando contextos de interação que fortaleçam expressão e autonomia. Quando o brincar ocupa posição central, o currículo deixa de ser uma sequência rígida de conteúdos e torna-se um percurso aberto à descoberta. O conhecimento surge como resultado de vivências compartilhadas, mediadas por linguagem, imaginação e experimentação.

A articulação entre o direito ao brincar e as políticas educacionais revela compromisso ético com a infância enquanto tempo legítimo de desenvolvimento. Carvalho e Ischkanian (2026) ressaltam que a garantia do lúdico na escola representa condição necessária para o neurodesenvolvimento e para a formação de sujeitos socialmente participativos. A BNCC amplia essa compreensão ao estabelecer que o brincar não é complemento da rotina escolar, mas eixo estruturante das práticas pedagógicas. O reconhecimento institucional do lúdico reforça a responsabilidade das instituições em criar ambientes que respeitem ritmos e singularidades infantis.

A dimensão social do brincar evidencia que aprender envolve processos de negociação e convivência, nos quais crianças constroem sentidos coletivamente. Vygotsky (2007) afirma que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro, sendo o jogo um espaço privilegiado para internalização de significados culturais. O aprender fazendo ganha profundidade quando experiências lúdicas promovem diálogo, colaboração e resolução de conflitos, elementos essenciais para o desenvolvimento socioemocional. A escola torna-se cenário de interação viva, onde o conhecimento é produzido no encontro entre diferentes perspectivas.

O brincar também favorece o desenvolvimento da linguagem e da capacidade simbólica, aspectos centrais para a aprendizagem escolar posterior. Vygotsky (1988) explica que pensamento e linguagem se desenvolvem em constante interdependência, processo intensificado em contextos de interação lúdica. Ao dramatizar situações, criar histórias ou manipular objetos simbólicos, a criança amplia seu repertório comunicativo e fortalece habilidades narrativas. A BNCC incorpora essa visão ao propor experiências que valorizam múltiplas formas de expressão, reconhecendo a linguagem como prática social em construção.

A incorporação de tecnologias digitais no contexto educacional amplia possibilidades de experiências lúdicas quando mediadas por intencionalidade pedagógica consistente. Cabral et al. (2025) demonstram que ferramentas digitais podem favorecer interação, criatividade e pensamento

crítico, desde que não substituam a dimensão relacional da aprendizagem. O aprender fazendo adquire novas configurações ao integrar recursos tecnológicos que estimulam exploração, autoria e colaboração entre crianças. O lúdico permanece como princípio orientador, garantindo que a tecnologia esteja a serviço da experiência humana e não da mera reprodução mecânica de tarefas.

As narrativas literárias e os contos de fadas constituem recursos relevantes para práticas pedagógicas centradas no brincar, pois ampliam o imaginário infantil e estimulam interpretação simbólica. Vieira et al. (2025) evidenciam que histórias mediadas por atividades lúdicas fortalecem desenvolvimento emocional e processos iniciais de alfabetização. Ao dramatizar narrativas ou reinventar personagens, crianças articulam emoções, linguagem e pensamento abstrato, produzindo aprendizagens que extrapolam conteúdos formais. O ambiente escolar que integra literatura e brincadeira cria oportunidades para experiências estéticas que enriquecem a formação integral.

A organização curricular orientada pela ludicidade também contribui para a construção de vínculos afetivos positivos com o conhecimento. Ischkanian (2018) observa que o brincar favorece motivação e engajamento, elementos indispensáveis para que a criança se reconheça como protagonista de sua aprendizagem. O aprender fazendo rompe com práticas excessivamente diretivas e valoriza a experimentação como caminho para compreender o mundo. A escola assume papel de mediadora de experiências significativas, oferecendo desafios que estimulam curiosidade e pensamento criativo.

A consolidação do lúdico como direito educacional na BNCC representa uma transformação significativa na compreensão do papel da Educação Infantil, ao reconhecer que experiências de aprendizagem precisam dialogar com as formas próprias de expressão da infância. Marcellino (1990) destaca que práticas culturais participativas promovem formação cidadã ao permitir que crianças vivenciem processos coletivos de criação, interação e pertencimento social desde os primeiros anos de vida. A valorização do brincar no currículo institucionaliza uma concepção de educação que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, priorizando vivências que articulam exploração, imaginação e construção de sentido. Nesse cenário, o ato de brincar adquire estatuto pedagógico e político, fortalecendo a ideia de que a criança aprende quando experimenta, investiga e transforma o ambiente ao seu redor por meio de ações significativas.

A aprendizagem construída na ação favorece o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, emocionais e sociais, pois mobiliza dimensões do sujeito que dificilmente são contempladas por práticas centradas apenas na instrução formal. O aprender fazendo, sustentado pela ludicidade, redefine o significado da experiência escolar ao legitimar o corpo, o movimento e a criatividade como elementos constitutivos do conhecimento. Quando a escola organiza tempos e espaços que permitem exploração livre, cooperação entre pares e expressão simbólica, cria-se um ambiente em que a infância é reconhecida como fase produtiva de elaboração cultural e intelectual.

3. CONCLUSÃO

O neurodesenvolvimento infantil, compreendido em sua complexidade biológica, cognitiva, emocional e social, revela a importância de práticas pedagógicas capazes de integrar múltiplas dimensões da experiência humana. A valorização do lúdico nesse processo fortalece uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, capaz de interpretar o mundo por meio da ação, da imaginação e da interação social. Jogos, brinquedos e brincadeiras deixam de ocupar lugar periférico para assumirem papel estruturante na aprendizagem, contribuindo para a organização do pensamento e para o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade. A educação que acolhe essa perspectiva reafirma o compromisso com uma formação integral, respeitando os ritmos e singularidades do desenvolvimento infantil.

A presença do lúdico no cotidiano educativo favorece a construção de ambientes pedagógicos mais sensíveis às necessidades da infância, nos quais a aprendizagem ocorre de maneira significativa e contextualizada. Ao brincar, a criança experimenta possibilidades, testa hipóteses e reorganiza percepções, promovendo conexões neurais que sustentam processos cognitivos complexos. Esse movimento amplia a capacidade de resolução de problemas e fortalece a autonomia intelectual, características fundamentais para trajetórias escolares consistentes. A escola que integra experiências lúdicas em suas práticas reconhece que o conhecimento se constrói na relação viva entre experiência, emoção e reflexão.

Jogos e brincadeiras também exercem papel decisivo na formação socioemocional, permitindo que crianças aprendam a conviver, negociar regras e lidar com frustrações de forma construtiva. A interação lúdica promove empatia e colaboração, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de relações sociais saudáveis e para a construção de valores éticos desde os primeiros anos de vida. Esse processo contribui para o fortalecimento da autoestima e da segurança emocional, condições necessárias para que a criança explore o ambiente com confiança e curiosidade. O brincar se revela, nesse contexto, como espaço privilegiado para a construção de vínculos afetivos e para o amadurecimento emocional.

A dimensão simbólica presente nos brinquedos e nas brincadeiras amplia a capacidade de representação e imaginação, favorecendo a construção de narrativas internas que organizam experiências e emoções. A criança transforma objetos e situações em elementos de significado, exercitando criatividade e pensamento abstrato de maneira espontânea. Esse exercício simbólico contribui para a ampliação da linguagem e para o desenvolvimento da capacidade narrativa, aspectos que influenciam diretamente o desempenho acadêmico futuro. A pedagogia que valoriza o simbolismo reconhece que a fantasia não se opõe ao conhecimento, mas atua como ponte para compreensões mais profundas da realidade.

O uso pedagógico dos jogos oferece oportunidades para aprendizagem ativa, na qual desafios e regras estimulam planejamento, atenção e tomada de decisão. O ambiente lúdico permite que o erro seja percebido como parte do processo, reduzindo a ansiedade associada ao desempenho e incentivando a experimentação. Essa característica fortalece a confiança da criança em suas próprias capacidades, favorecendo uma postura investigativa diante do conhecimento. A experiência educativa torna-se mais dinâmica e participativa, promovendo engajamento genuíno e ampliando o interesse pela descoberta.

A integração entre ludicidade e currículo escolar representa avanço significativo na construção de práticas educativas inclusivas e humanizadas. Crianças com diferentes estilos de aprendizagem encontram no brincar oportunidades diversificadas de participação, o que contribui para reduzir barreiras e promover equidade educacional. A pluralidade de linguagens presentes nas atividades lúdicas possibilita que cada criança expresse suas potencialidades de maneira singular, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Esse movimento consolida a ideia de que a educação deve acolher diversidade e estimular múltiplas formas de aprender.

Outro aspecto relevante reside no diálogo entre família e escola na valorização do brincar como elemento central do desenvolvimento infantil. Quando adultos reconhecem a importância das experiências lúdicas, criam-se ambientes mais ricos em estímulos e interações significativas, ampliando oportunidades para o crescimento integral da criança. A participação familiar reforça vínculos afetivos e contribui para continuidade das experiências educativas além dos limites institucionais. Essa parceria fortalece uma cultura que respeita a infância e reconhece o brincar como prática social e cultural essencial.

A perspectiva do lúdico como ferramenta pedagógica também aponta para a necessidade de formação docente sensível às especificidades do desenvolvimento infantil. Educadores que compreendem o potencial educativo das brincadeiras são capazes de planejar experiências intencionais que promovem aprendizagem sem abrir mão da espontaneidade característica da infância. A mediação pedagógica qualificada transforma o ambiente escolar em espaço de pesquisa, criação e diálogo, no qual a criança participa ativamente da construção do conhecimento. O trabalho docente assume, portanto, papel estratégico na consolidação de práticas que articulam teoria e experiência.

A compreensão do neurodesenvolvimento infantil associada à importância do lúdico conduz a uma visão positiva e promissora da educação, na qual jogos, brinquedos e brincadeiras são reconhecidos como instrumentos legítimos de formação humana. Investir em experiências lúdicas significa promover desenvolvimento cognitivo, emocional e social de maneira integrada, preparando crianças para desafios futuros com criatividade, sensibilidade e pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. S; KUMADA, K. M. O. **Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica.** Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC), IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752- publicacaooriginal-1-pl.html > . Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1.

BRASIL. **1998 – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**. Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722- publicacaooriginal-1-pl.html >. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Diogo Rafael da; PRADO, Maria José Costa; VIEIRA, Nívea Maria Costa; ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de; OLIVEIRA, Ivoney da Silva. **Tecnologias na educação: ferramentas digitais como aliadas na aprendizagem de alunos típicos e atípicos**. In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo saberes: caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. Volume 2. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2025. p. 117–174. il. DOI: 10.5281/zenodo.15135799.

CARVALHO, Gabriel Nascimento de; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O direito ao brincar na legislação brasileira e sua relevância para o neurodesenvolvimento infantil.** Clube de Autores Jurídicos, 2026. 52 p. Disponível em: JusBrasil. Acesso em: 14 fev. 2026.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil.** 24. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 131-132.

ELIAS, Roberto João. **Direitos fundamentais da criança e do adolescente.** São Paulo: Saraiva, 2005. p. 85-86.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites.** Contrapontos, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M**. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** Logeion: Filosofia da informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond**. O significado do jogo, da brincadeira e do brinquedo no desenvolvimento e formação da criança na Educação Infantil.** *2018.* Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/o-significado-do-jogo-da-brincadeira-e-do-brinquedo-no-besenvolvimento-e-bormao-da-briana-na-educao-infantil-simone-helen-drumond/27717995. Acesso em: 13 fev. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; SILVA, Lucas Serrão da; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; SANTOS, Leizane Ferreira dos; CARVALHO, Silvana Nascimento de; VENDITTE, Neusa. **O lúdico e a aprendizagem significativa: a importância do brincar no desenvolvimento infantil.** Clube de Autores, 2024. 55 p. Disponível em: https://www.academia.edu/126449626/O_L%C3%9ADICO_E_A_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA. Acesso em: 13 fev. 2026.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1987.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papirus, 1990.

MARTINS, Rosa. **Responsabilidades Parentais no Século XXI: a tensão entre o direito de participação da criança e a função educativa dos pais.** In: PEREIRA, Tânia da Silva; OLIVEIRA, Guilherme de (coord.). Cuidado e Vulnerabilidade. São Paulo: Atlas, 2009. p. 79.

MORALES, W. G. B**. Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General.** Saúde em Redes, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** ARACÊ, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: Propil, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 1990.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/. Acesso em: 12 fev. 2026.

PAGE, M. J et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, v. 1, n. 1, p. 1-1, 29 mar. 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança.** Trad. Valerie Rumjanela Chaves. Rio de Janeiro: Distribuidora Record, s.d. p. 18.

POMILHO, Sheila de Souza. **O direito ao brincar combina com férias e espaços lúdicos.** Jornal Gazeta Povo, Curitiba, 17 jan. 2014. p. 6.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância:** um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Anais. Paraná, 2009. p. 4554-4566.

SNEYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VIEIRA, Nívea Maria Costa; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **O conto de fadas como mediador no processo de alfabetização e no desenvolvimento emocional infantil em até 60 dias, com uso de recursos tecnológicos, metodologias aceleradas e inclusão familiar.** Clube de Autores, 2025. p. 1-57. Disponível em: https://www.academia.edu/143401458/O_conto_de_fadas_como_mediador_no_processo_de_alfabetizacao_e_no_desenvolvimento_emocional_infantil. Acesso em: 11 jan. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WARNER, Marina. **From the Beast to the Blonde: On Fairy Tales and Their Tellers.** London: Vintage, 1994.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil: políticas do imaginário.** São Paulo: Ática, 2001.

ZIPES, Jack. **Por que os contos de fadas continuam encantando? Ensaios sobre o poder dos contos de fadas e sua importância social**. São Paulo: Paulus, 2006.

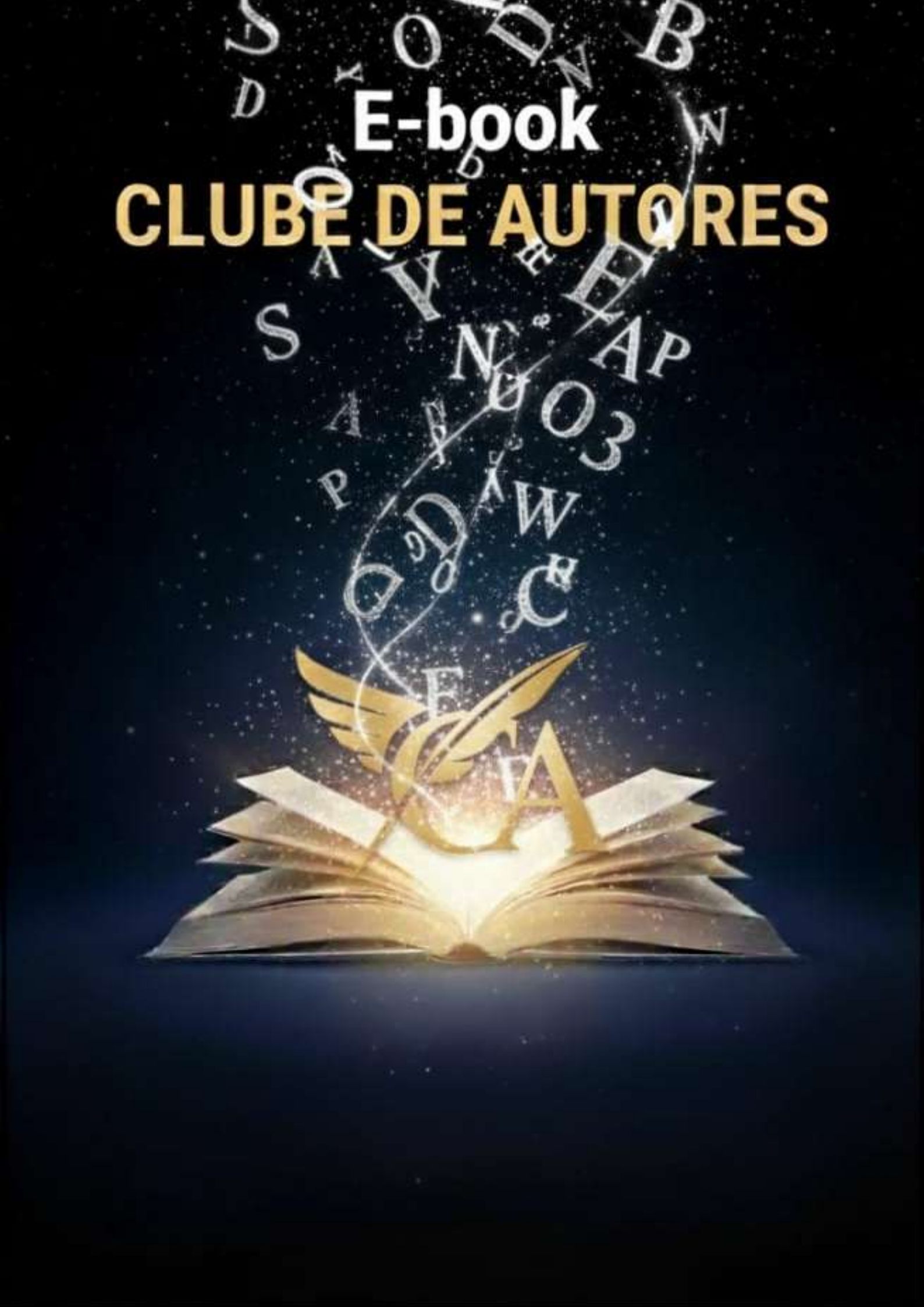
ZIPES, Jack. **Contos de fadas e transformação social.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

4 978-65-80000-01-0

UniEAD

Conectando você ao amanhã.

978-65-80000-01-7


E-book
CLUBE DE AUTORES